

جامعة قاصدي مرباح –ورقلة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية



فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي دراسة تجريبية بمدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في الإرشاد النفسي التربوي

إعداد الطالبة: لفقي جليلة

إشراف الأستاذ: محمد الساسي الشايب

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
محمد عرفات جخراب	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
محمد الساسي الشايب	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
محمد الهادي سراية	أستاذ محاضر "أ"	قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
مسعودة منتصر	أستاذ محاضر "أ"	حمة لخضر الوادي	مناقشا
علي عون	أستاذ محاضر "أ"	عمار ثليجي الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2018/ 2019

شكر وتقدير

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك،

الحمد لله والشكر لله سبحانه وتعالى من قبل وبعد،

الحمد لله الذي يسر لنا الأمر ومن علينا بنعمه التي لا تحصى، إنه نعم المولى ونعم النصير،

يا رب اسجد لجلالك حمدا وشكرا على كل ما كللت به جهدي من توفيق في إنجاز هذا العمل.

واعترافا بالفضل لأهله فإني أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان والاحترام لأستاذي الفاضل **الشايب محمد الساسي،** لما قدمه من جهود وتوجيهات مخلصة متواصلة أثناء إشرافه، فله مني جميل الشكر والثناء، جزاه الله عني وعن العلم خير الجزاء.

وأتقدم بكل شكري وامتناني واحترامي للأساتذة الأفاضل: طبشي بلخير، قندوز أحمد، الشايب خولة لما قدموه من مساعدة لإتمام هذا العمل.

كل شكري وتقديري وعرفاني للأساتذة الأفاضل الذين اطلعوا على أدوات الدراسة وقدموا اقتراحات حول تعديل كل جوانبها، كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأساتذة الافاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم وتفضلهم بمناقشة هذا العمل ولما سيقدمونه من ملاحظات قيمة تساهم في أثراء الدراسة.

كما أتقدم بكل شكري وعرفاني وتقديري للأساتذة الذين ساندوني خلال الأعوام الدراسية:

عمروني حورية، بوشلاق نادية، خلادي يمينة، جخراب محمد عرفات ، عواريب لخضر، بوسعدة قاسم ،

بن زعموش نادية، أبى مولود، قوارح محمد، خميس سليم ، مججر ياسين، محمدى فوزية، بوجمعة سلام،

الشكر الجزيل للمفتش مخلوفي عبد الغنى لما قدمه من تسهيلات، والشكر والتقدير موصلان لمديري ومعلمي المقاطعة الثانية، وكذا عائلة بولصيف.

وخوفا من النسيان فإنني أتوجه بالشكر والتقدير إلى كل من مد لي يد وقدم لي النصيحة مخلصا.

الطالبة جليلة لفقي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة الجزائر.

ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج التجريبي بتصميم تجريبي حقيقي، تصميم المجموعة التجريبية والضابطة باختبارين قبلي وبعدي، تكونت عينة الدراسة من(40) معلما ومعلمة بمرحلة التعليم الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتساوي عن طريق الاختيار العشوائي.

ولجمع البيانات تم إعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في شبكة ملاحظة مكونة (40) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد، حيث بلغت بنود كفاية التخطيط (12) بندا، وكفاية تنفيذ الدرس (23) بندا، وبعد كفاية التقويم بلغ (5) بنود، وبعد التأكد من خصائصها السكومترية تم على ضوئها بناء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، بلغ عدد جلساته (14) جلسة تدريبية تتمحور حول استراتيجية التعلم التعاوني، والكفايات التدريسية الرئيسية، والفرعية.

تمت معالجة البيانات بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(spss)** إصدار(23) باستخدام اختبار التحليل المصاحب (**ANCOVA**)، وتحليل التباين الثنائي واختبار ت لعينتين مرتبطتين، ولقياس فاعلية البرنامج تم حساب معادلة هريدي للكسب وحساب حجم التأثير بتطبيق معادلة آيتا مربع، وحساب الفرق بين القياس البعدي والتتبعي.

بينت نتائج الدراسة وجود تأثير للبرنامج التدريبي في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية) وكفاية التخطيط وكفاية تنفيذ الدرس، كذلك دلت النتائج على عدم وجود تأثير للبرنامج التدريبي في كفاية التقويم، وعدم وجود علاقة بين الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية والأبعاد) والأقدمية والمؤهل العلمي لدى المجموعة التجريبية.

بناء على النتائج المتوصل إليها تم تقديم مجموعة من المقترحات التي تتمحور حول تنمية وتطوير كفاية التقويم، واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في التكوين أثناء الخدمة، كما فتحت الدراسة آفاقا جديدة للبحث، منها إجراء الدراسة على عينات مختلفة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، استراتيجية التعلم التعاوني، الكفايات التدريسية.

Summary of the Study:

The objective of the current study is to identify the effectiveness of a training programmer based on the Collaborative Learning Strategy (Learning Together) in developing the skills of teachers at the primary school level in ouargla Algeria .

In order to achieve the objective of the study, the pilot curriculum was adopted with a real pilot design, the pilot group, which was designed with two tests, both before and after. An experimental group and an equally controlled group by random selection.

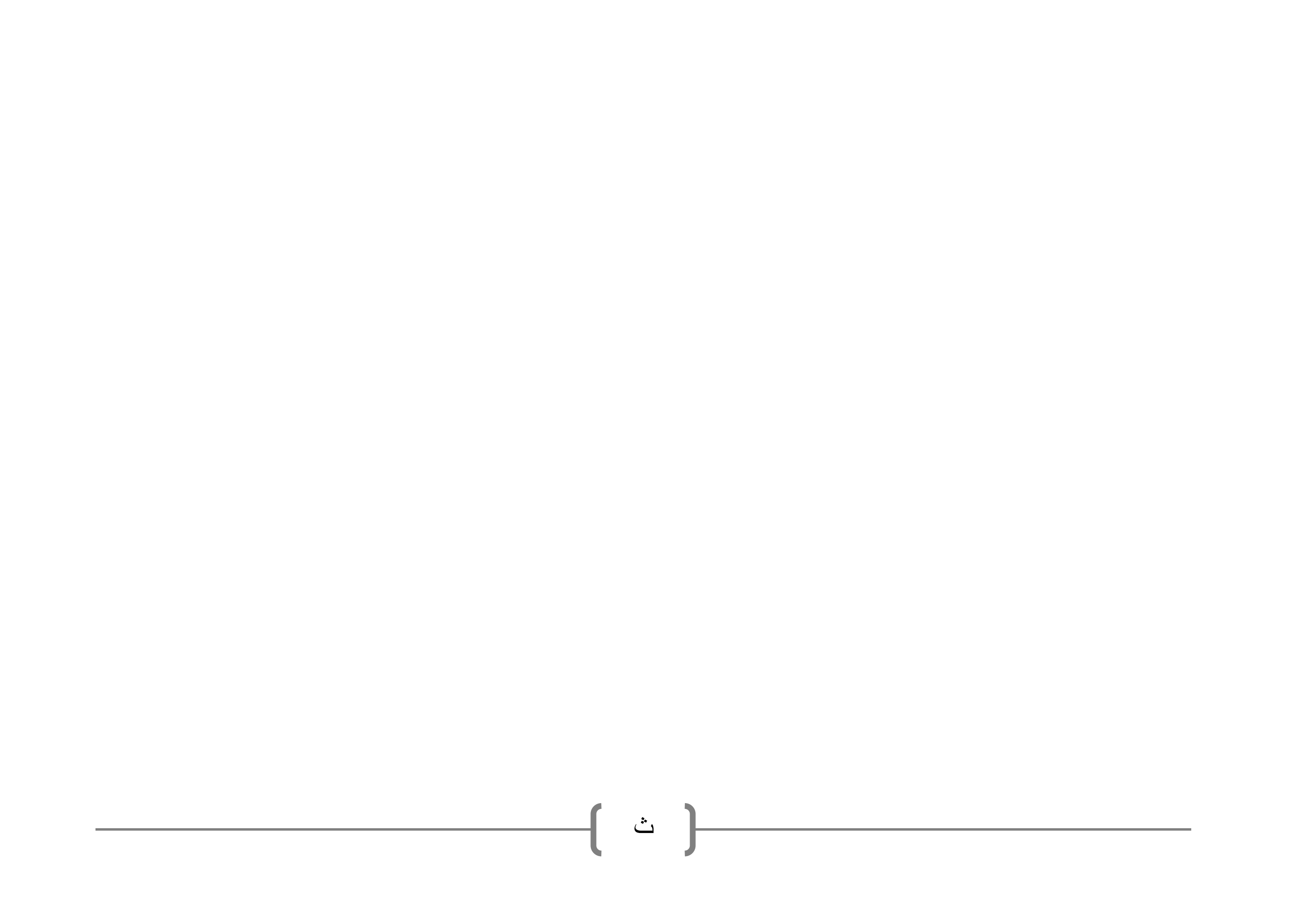
Collect data, study tools were developed, consisting of a built-in observation network. (40) Three-dimensional items, with adequate planning items (12) items, sufficient execution of lesson (23) items, after sufficient calendar (5) items, against which the training programmer based on the collaborative learning strategy was built. (Learning together), there were 14 training sessions centred on the collaborative learning strategy, core and sub-learning environments.

The data were processed using the Social Science Statistical Package Program (spss) (release 23) using the accompanying analysis test (ANCOVA), the binary contrast analysis and test for two associated samples, the program effectiveness measurement. The Haredi gain equation was calculated and the impact volume was calculated by applying the ETA square equation, and the difference between dimensional and sequential measurement was calculated.

The results of the study showed that there was an impact of the training programme on teaching skills (macro degree) and the adequacy of planning and implementation of the course. The results also indicated that there was no impact of the training programme on the adequacy of the evaluation, and that there was no relationship between the teaching skills (macro degree and dimensions) and the seniority and scientific qualification of the pilot group.

Based on the findings, a series of proposals has been presented, centred on the development and development of the adequacy of the calendar, the use of the collaborative learning strategy in in-service training, and new perspectives for research, including the study on different samples.

Keywords: Training program, collaborative learning strategy, teaching qualifications.



مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية إصـــلاحات تربوية شـــملت مختلف مكوناتها وعناصـــرها التعليمية، كانت بدايتها في إعادة النظر في المناهج الدراســـية، وحدث بعدها تغيير في المقاربات التدريســية من المقاربة بالمضــامين إلى المقاربة بالأهداف فالمقاربة بالكفاءات وآخرها مناهج الجيل الثاني.

ويحتاج تطبيق هذه المقاربات معلما كفءا، يعمل على تطبيقها ويســـاهم في تحقيق الأهداف التربوية التي تصــبو إليها المنظومة التربوية، وبما أن المعلم هو المخول لتطبيق هذه الإصــلاحات كان لابد من إعادة النظر في تكوينه وتدريبه، خاصـــة فيما تعلق بالتدريس الكفايات، هذه الأخيرة التي مازالت إلى يومنا هذا محل بحث ودراســة من قبل المهتمين بالشــأن التربوي، حيث تشـــير الدراسات أن المعلم لم يصـــل إلى مستوى الإتقـــان، من بين هذه الدراســـات، دراســـة (أبو صـــواوين، 2010)، ودراســـة (الاسطل والرشيــــد، 2003)، ودراســة(البلوي، 2011) ودراســة(الســلمي، 2009) ودراســة(الطراونة، 2015)، ودراســة(العبيدي،2008)، دارســة (لفقي والشــايب، 2018)، وقد أوردت هذه الدراســات عدة أســباب منها ما تعلق بتكوين المعلم بحد ذاته ومنها ما تعلق بالمشـــرفين على إعداد برامج التكوين، ومنها ما يعود للتغيرات الجديدة واتجاهات المعلمين نحوها.

من هنا كان إلزاما على القائمين بشـــؤون إعداد البرامج التدريبية والتكوينية إعادة النظر في الأســـاليب والنظريات المســـتخدمة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بأن تكون مســـتمدة من الاحتياجات التدريبية التي ينبغي على المعلم بمرحلة الإبتدائية الإلمام بها، حيث يعد التدريب أكثر وســائل تطوير وتحســين أداء العاملين في مختلف القطاعات المهنية، فالبرامج التدريبية تهدف إلى اكساب المتدربين معارف ومعلومات مهارات واتجاهات من أجل تطوير أدائهم الأكاديمي والعملي.

ويعتمد في بناء البرامج التدريبية مختلف النظريات النفســية والتربوية والارشـــادية، ومن بين النظريات الحديثة التي أوجدت لها مكانة لدى أهل الاختصـــاص، النظرية البنائية التي تشـــير أن الفرد يبني معارفه ومعلوماته من خلال التفاعل مع البيئة والآخر، وقد انبثقت منها عدة استراتيجيات

أشهرها استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) التي أساسها المجموعات التعاونية المتجانسة وغير المتجانسة.

إن الهدف من استخدام هذه الاستراتيجية هو تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الإبتدائي عن طريق بناء برنامج تدريبي يتبادل فيه المعلمون الخبرات والمعارف والمهارات المتعلقة بالكفايات التدريسية لأجل تطويرها لديهم.

ونظرا لأهمية التدريب في تطوير كفايات المعلمين التدريسية جاءت هذه الدراسة من أجل تحسين نوعية برامج تدريب المعلمين بالاعتماد على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) وتطوير كفاياتهم التدريسية.

وقد اشتملت الدراسة على الفصول الآتية:

الفصل الأول: الذي خصص لتقديم مشكلة الدراسة وتم فيها التطرق لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها وأهدافها وأهميتها، كما تم عرض التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة وحدودها.

أما **الفصل الثاني:** تم التطرق فيه للإطار النظري لمتغيرات الدراسة، بدءا من التعريف بالتدريب، وأهميته وأهدافه، ومبرراته، ومبادئه، وأسسه، ومراحل بناء البرامج التدريبية، وبعدها تم التطرق للتعلم التعاوني، وتم استعراض النظرية البنائية المعتمد عليها في البرنامج التدريبي، أما بالنسبة للتعلم التعاوني فتم تناول تعريفه، ونشأته، وأهميته، وأهدافه، واستراتيجية التعلم معا التي على أساسها تم بناء البرنامج التدريبي، ثم عرض الكفايات التدريسية الرئيسة والفرعية.

في حين تضمن **الفصل الثالث:** إجراءات الدراسة الميدانية، وقد تم التعرض فيه للإجراءات المعتمدة في تناول مشكلة الدراسة بالاعتماد على المنهج التجريبي وتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية باختبار قبلي وبعدي مع مراعاة التجانس والعشوائية في الاختيار، والتأكد من الخصائص السكومترية لأدوات الدراسة قبل تطبيقها، وكذا الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في اختبار فرضيات الدراسة.

بينما خصص **الفصل الرابع** لعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وما أسفرت عليه، باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب، ومعادلة الكسب لهريدي، واختبار تحليل التباين الثنائي، واختبار "ت"، للتحقق من صحة الفرضيات، ومناقشة النتائج المتوصل إليها بالاعتماد على الدراسات

الســـــابقة والإطـار النظري ورأي البـاحثـة، كمـا تم إدراج بعض الاقتراحـات التي قد تهم البـاحثين والمختصـين في المجال التربوي والتعليمي، لمواصـلة البحث في الموضـوع، ولتوسـيع وتعميم نتائجه وقد تفيد جهات أخرى تهتم بالأمر مثل وزارة التربية والتعليم والمفتشـــين التربويين ومديرية التربية والتعليم، وتضمنت الدراسة ملخصا للنتائج المتواصل إليها وقائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: تقديـــم مشكلة الدراســـة

1-مشكلة الدراسة

2-تساؤلات الدراسة

3-فرضيات الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-أهداف الدراسة

6- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

7- حدود الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة العديد من التحولات والتغيرات في مجالات الحياة الاجتماعية والإقتصادية والسياسية، نتيجة التطور التكنولوجي والمعرفي، وقد انعكس ذلك على النظام التربوي بكل أطواره، وكان على المؤسسات التربوية أخذ هذه التحولات بعين الاعتبار حيث لم يعد التعليم مجرد نقل للمعلومات والمعارف، بل أصبح استثمارا في الموارد البشرية، لذا كان على المؤسسات التعليمية تجديد أهدافها ونشاطاتها، خاصة في مجال التدريب وتكوين المعلمين، بغية تمكينهم من اكتساب المهارات والمعارف اللازمة.

وتهتم الدول الحديثة بتنمية عناصر العملية التربوية وتطويرها وتعمل على تجديدها وتجويدها مما أدى إلى تغيير طريقة التعلم المتمركز حول المعلم إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، ومن التعليم بالأهداف إلى التعليم بالكفايات، وأهم عنصر حظي بالاهتمام هو المعلم، حيث يعول عليه في إعداد جيل متكامل من الناحية المعرفية والنفسية، والشخصية، وهو يساهم في ارتقاء الأمة إلى مصاف الأمم المتطورة، يقول أحد الباحثين "إن نوع الأمة يتوقف على نوع المواطنين الذين تتكون منهم، وأن نوع المواطنين يتوقف إلى حد كبير على نوع التربية التي يتلقونها، وأن أهم العوامل في تقرير التربية هو نوع المعلم" (المطيري، 2010، ص303).

ولكي يتمكن المعلم من تحقيق ما تصبو إليه المنظومة التربوية، عليه الإلمام بكل ما يشمل عليه التدريس لاسيما الكفايات التدريسية، التي هي أهم عناصر العملية التعليمية، يذكر عبد راشد النجدي أن "تزايد الاهتمام العالمي والعربي بالكفايات لم يسبق له نظير في العقديين الأخيرين من القرن العشرين، حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما طالبت به معظم المؤتمرات والندوات التي عقدت في العالم العربي" (طبشي، 2015، ص9)، فالكفايات التدريسية تساهم بشكل أو بآخر في الوصول للأهداف المبتغاة.

وتحتل الكفايات التدريسية مكانة هامة في الأدب التربوي الحديث وتتضمن ثلاثة عمليات رئيسية هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، حيث يتطلب إنجاز كل عملية منها أن يجيد المعلم كفايات تدريسية متعددة، ولكن لا يوجد بطبيعة الحال إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية ونوعها لإختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد لآخر، ومهما كان أمر الاختلاف فإن مستوى إمتلاك المعلم للكفايات التدريسية ومستوى ممارسته لها يظلان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية في المدرسة وفي نوعية مخرجاتها(العجرمي، 2008، ص4).

ومن هذا المنطلق تتضح أهمية امتلاك المعلم للكفايات التدريسية والإلمام بها، حتى يقوم بدوره على أكمل وجه، لذا أجريت العديد من الدراسات والأبحاث حول الكفايات التدريسية للمعلم، ومن بينها دراسة مركز البحث والتطوير التربوي(2002)، التي هدفت إلى تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي باليمن، ولتحقيق هدف الدراسة اختار الباحثون عينة عشوائية من بعض المحافظـات واستخدموا قائمة كفايات تكونت من 124 كفاية، وقد أظهرت النتائج، ضعف الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية، ودراسة (السلمي، 2009) التي هدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الصفوف الأولى في ضوء الفكر التربوي، وقد أظهرت الدراسة أن الكفايات (التخطيط والعرض، والتنفيذ و أدارة الصف، والوسائل التعليمية، والأنشطة وكفايات مبادئ التعلم، والتقويم والكفايات الأخلاقية والعلاقات الإنسانية والاتصال تتوفر لدى المعلمين بدرجة متوسطة، ودراسة (أبو صواوين، 2010)، التي تهدف للتعرف إلى الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية وقد أظهرت النتائج مدى احتياج عينة الدراسة للكفايات في ثمان مجالات بنسب متفاوتة، حيث جاء على سلم الاحتياجات للكفايات التدريسية، عرض الدرس ثم التقويم وتليها الوسائل التعليمية ثم استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس ثم التخطيط ثم إدارة الصف وأخيرا الكفايات المتعلقة بالأهداف التدريسية.

نلاحظ من خلال الدراسات التي أجريت حول معرفة مستوى الكفايات التدريسية لدى المعلم أنها توصلت إلى نتائج متقاربة، وهي أن المعلم لا يمتلك مستوى كاف منها، لذا لابد له من التدريب والتكوين فيها، حتى يصل لمستوى معين من الإتقان، فالتعليم مهنة تتطلب التجديد والتطوير في المعارف والمهارات حتى يكون المعلم نشطا وحيويا، وهذا ما يؤكـده (عقل، 2004، ص101) بقوله: إن مهنة التعليم شاقة للغاية ولا يستطيع المعلم أن يمارس هذه المهنة لسنوات طويلة ويحتفظ بحيويته ونشاطه بل أن عطاء المعلم يقتصر على السنوات الأولى من ممارسة المهنة، وإذا استمر في ممارسة المهنة فإن عطاءه سيكون ضعيفـا خاليا من الحيوية والنشاط، بل إن بعض الباحثين الغربيين يرى أن المعلمين يبلغون أقصى فعاليتهم بعد فترة خمس إلى ثماني سنوات من الخبرة، وأنهم بعد انقضاء هذه السنوات يبدأون في الوقوع في الرتابة والملل والتطلع إلى مغادرة التعليم.

وعليه فلابد من إخضاع المعلم للتدريب والتكوين قبل الخدمة و أثناءها، خاصة مع الألفية الثالثة التي عرفت تغيرات في الجانب العلمي والمعرفي، حتى لا يقع المعلم في الرتابة والتكرار، مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية، وقد قيل أن 20% من الوقت يجب أن يخصص لعملية المتابعة المهنية حيث إن المعارف والخبرات في هذا العصر ما هي إلا بضاعة قابلة للاستهلاك، وأصبح التحدي الأكبر لدى المعلم هو مواكبة هذه التغيرات والأدوار التي تعني جميع عناصر عمليتي التعليم والتعلم وبأنه يحتاج إلى مجموعة من الكفايات التدريسية التي يتم اكتسابها عن طريق التدريب (عسكر، 2008، ص195).

إن التدريب من المواضيع البالغة الأهمية في العصر الحالي خاصة مع تعقد المهن والتخصصات في سوق العمل وأصبح يحتل الصدارة في مجال التنمية البشرية، إذ أن أي نشاط يحقق نجاحا إلا وراءه تدريبا، فمن غير التدريب المتواصل الواعي تصبح العملية التربوية نمطية وعديمة الجدوى (بوشلالق وقيسي، 2011، ص 302).

فالتدريب عملية مستمرة ومنظمة وهادفة يخضع لها المعلم بين فينة وأخرى لتجديد المعارف الأكاديمية والمهنية، فالمعلم الجيد هو الذي يعمل على التجديد في مهنته عن طريق التدريب بغض النظر عن الشهادة العلمية التي يحملها، عكس ما كان شائعا لدى الكثير من الدول، خاصة الدول العربية، من أن المعلم الناجح هو الذي يمتلك الشهادات العلمية والمؤهلات التربوية التي تنفذ بإنهائه برنامجا محددا في مجال تخصصه، إلا أن هذا الاتجاه ما لبث أن تغير في كثير من الدول نتيجة للتغيرات التي تمخضت عن التقدم العلمي الحاصل في شتى مجالات العلوم الإنسانية، فأصبح الاتجاه في إعداد المعلمين يقوم على إعداد البرامج العلمية التي تخرج المعلم المؤثر الذي يمتلك القدر من الكفايات التدريسية التي تمكنه من تنفيذ المهارات المختلفة التي تتطلبها المواقف التعليمية داخل القسم وخارجه (الرواخي والهنائي، 2013، ص516).

ويشير (الحربي، 1428) إلى أن "من أفضل السبل للإرتقاء بالعملية التعليمية واستمرار عطائها هو الاهتمام بأعداد المعلمين وتدريبيهم، لاسيما بشكل جزئي أو جذري كامل، فإن الحاجة هنا تكون أكثر إلحاحا لإيجاد برامج تدريبية لتطوير(الدخيل، 1428، ص4)، لذا يتم تدريب المعلمين قبل الخدمة و أثناءها، حتى يكونوا على دراية تامة بمهنتهم، ولا ينظر للتدريب على أنه محاولة لمعالجة القصور في إعداد المعلم قبل الخدمة، بل يعتبر جزءاً لا يتجزأ من عملية تكوينه وتأهيله طلية ممارسته

التدريس، حيث بها يجدد معلوماته المهنية ويساهم في تطوير العملية التعليمية، وهذا ما يشير إليه (الرشيدي، 2004) حيث يرى "أن التدريب يعد موضوعا مهما وحيويا لتطوير العملية التربوية".

فالبرامج التدريبية تساعد في رفع مهارات المعلم المهنية لأنها مزيج بين النظري والتطبيق، من هذا المنطلق تعددت الدراسات التي تمحورت حول البرامج التدريبية، من بينها دراسة (سلامة، 2001) واستهدفت معرفة فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية (التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف، الطالب المعلم، والبيئة المدرسية، والنشاط اللامنهجي والتقويم) وتوصلت النتائج أن لفترة التدريب أثر إيجابي في تنمية جميع المهارات التدريسية، وأظهرت دراسة (بدر، 2004) تفوق أداء الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية بدءاً من التخطيط وانتهاء بالتقويم، كما أظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي نفذت البرنامج بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق البرنامج، وأخيرا أظهرت الدراسة أن للبرنامج أثر إيجابي في تنمية المهارات التدريسية الرئيسية والمهارات الفرعية المندرجة تحتها، وكان هدف دراسة (البيطار، 2009) التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية على مستوى (تخطيط الدروس وتنفيذها، وتقويمها) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية، وتوصلت نتائج دراسة (رمو، 2013) إلي وجود فاعلية للبرنامج تدريبي القائم على الكفايات، وهدفت دراسة (ساعد، 2013) إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدى المعلمين بمرحلة الابتدائي، حيث توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية كفاية الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدى عينة الدراسة التجريبية، وقد خلصت دراسة (شنين، 2016) إلى أن للتعلم الذاتي دورا إيجابيا في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، فالتدريب يعمل على تطوير المعلم في كل ما يحتاجه خاصة فيما يخص عملية التدريس.

نظرا لتغير طبيعة أدوار المعلم في العملية التعليمية وتعددها كان لابد أن يقابلها تغير مماثل في مضامين برامج إعداده وتدريبه، مما أدى إلى ظهور محاولات عديد لتطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، من أجل تحسين أدائهم ورفع كفاياتهم والإرتقاء بمستواهم، نظرا لأن الأساليب التقليدية في إعداد المعلمين لم تعد قادرة على مواكبة التغيرات في العملية التعليمية، ونتيجة لذلك ظهرت العديد

من الاتجاهات العالمية المعاصرة في إعداد المعلمين وتدريبهم (عون و شعلال، 2010، ص315) فتنوعت البرامج واختلفت، فبعضها قائم على الكفايات التدريسية أو التدريب المصغر أو التعلم الذاتي أو المنظم، بما أن الحقل التربوي لا يخلو من الجديد والتجديد ظهرت استراتيجيات تعليمية كثيرة ومن بين الاستراتيجيات التي أوجدت لها مكانة استراتيجية التعلم التعاوني التي تستند أفكارها إلى النظرية البنائية، ويشير كل من (الخطيب والخطيب، 2014، ص71) أن تعتمد مؤسسات إعداد تدريب المعلم نموذجا نظريا توفيقيا يجمع في إطاره عدد من المرتكزات النظرية المستمدة من عدد من المدارس المعروفة في علم النفس التعليمي.

فالتعلم التعاوني من بين الاستراتيجيات التعليمية والتدريبية التي حظيت باهتمام أهل الاختصاص في التربية والتعليم، حيث يتم استخدامها في كل المراحل الدراسية بدءا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية وحتى المهنية، لأن التعاون له دور كبير في تطوير مهارات ومعارف الأفراد وبما أن المعلم يقوم بمهنة تعد من أصعب المهن وأعقدها، لذا لابد له تعاون مع زميله في العمل حتى يتجنب الوقوع في المشاكل التي قد تعيق عملية التدريس، وبما أن المطلوب في الوقت الحالي هو إعداد فرد قادر على التعلم الذاتي، يمتلك مهارات العمل الجماعي ويستطيع حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحمل المسئولية ولديه القدرة على التفكير الناقد والإبداعي، فقد برز التعلم التعاوني واستراتيجياته كأحد طرائق التدريس والتدريب الحديثة التي تهدف إلى تحسين أفكار الإفراد الذين يعملون في مجموعات (الديب، 2005، ص9)، ويمكن القول أن المعلم يحتاج للتدريب أثناء الخدمة أكثر بكثير ما يحتاجه من إعداده قبلها، وذلك لأن الإعداد قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة من الفعاليات والأنشطة المتاحة التي لابد منها أن تستمر مع المعلم مادام في الخدمة ومادام هناك معارف وعلوم وتقنيات جديدة (بركات، 2005، ص5).

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية الكفايات التدريسية على أساس البرامج التدريبية، نذكر دراسة (سلامة، 2001)، ودراسة (بدر، 2004)، ودراسة (العجرمي، 2008)، ودراسة (البيطار، 2009) ، ودراسة (الميطري، 2010)، ودراسة(ساعد، 2016)، دراسة (شنين، 2016) وقد بينت هذه الدراسات فاعلية البرامج التدريبية، لذا نقترح برنامجا تدريبيا قائما على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، الذي يقوم أساسا على أسلوب التعاون بين أفراد المجموعات ومبادئ التعلم التعاوني وتبادل الأدوار فيما بينهم، بهدف تطوير كفاياتهم وقدراتهم ومعارفهم، وتأتي هذه الدراسة لمعرفة دور استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، من خلال برنامج تدريبي في تطوير

الكفايات التدريســـية لدى المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي، وذلك من خلال الإجابة عن تســـاؤلات الدراسة.

2- تساؤلات الدراسة:

1- ما تأثير البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية؟

2- هل توجد علاقة بين الكفايات التدريسية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي (الدرجة الكلية والأبعاد) والأقدمية والمؤهل العلمي؟

3- فرضيات الدراسة:

من خلال الدراسات السابقة وإجابة عن تساؤلات الدراسة تمت صياغة الفرضيات التالية:

1- توجد فروق دالة في الكفايات التدريسية (درجة الكلية والأبعاد) بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي.

2- توجد فروق دالة في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي.

4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- أهمية موضوع الكفايات التدريسية فهو يعد من المواضيع الحديثة التي مازالت إلى حد الساعة يشغل اهتمام الكثير من الباحثين التربويين في كل المستويات الدراسية.

- تبرز أهمية الدراسة في الأداة المستخدمة (شبكة الملاحظة) التي تعد انسب أداة تكشف عن الاحتياجات التدريبية ومستوى الكفايات التدريسية للمعلمين.

- تبدو أهمية البرنامج التدريبي أثناء الخدمة في كسب معلمي المرحلة الابتدائية مهارات ومعارف وخبرات جديد تساعدهم في تطوير الكفايات التدريسية ينعكس إيجابيا على العملية التعلمية التعليمية.

– كذاك تظهر الأهمية في استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا) التي تعتبر احدث الاستراتيجيات التدريبية التي لاقت الاهتمام من قبل المشرفين و معدي البرامج التدريبية.

– أهمية المجموعات التعاونية في نقل الخبرات و المعارف بين أعضاء المجموعة التعاونية الوحدة

أو بين المجموعات كل حسب خبرته ومستواه المهني.

– تطوير وتحسين كفايات المعلمين التدريسية من الأمور التي تهتم بها وزارة التربية بالجزائر حتى تواكب التطورات والتغيرات الحديثة في المجال التربوي والتعليمي.

– توجيه أنظار التربويين والمسئولين عن برامج إعداد المعلمين وتكوينهم إلي الاهتمام باستخدام استراتيجيات جديدة للتعلم مثل التعلم التعاوني.

5– أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في التالي:

– بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

– تصميم شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

– قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتطوير الكفايات التدريسية.

– التعرف على علاقة الكفايات التدريسية بكل من المؤهل العلمي، والأقدمية.

6– التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

1– **البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني:** هو مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة والأساليب والطرق ذات الأهداف المحددة وفق خطوات إجرائية متتابعة التي تستند إلى استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا)، ويتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة التدريبية التعاونية والمحاضرات الهادفة المقصودة، لتطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي من خلال المشاركة الفاعلة والإيجابية بين المجموعات التعاونية، حيث لا يتعدى مجموع كل مجموعة

تعاونية 5 معلمين، حيث يتعلمون من بعضهم البعض من خلال المناقشة، وتوضيح موضوع الجلسة التدريبية، عبر توزيع الأدوار فيما بينهم، يحتوى البرنامج التدريبي على مجموعة الجلسات التدريبية عددها أربع عشر جلسة محددة زمنيا ومكانيا يتم إعداده وتنفيذه من قبل الباحثة.

2- **الكفايات التدريسية:** هي مجموعة المهارات، والمعارف، والقدرات التدريسية المتعلقة بكفاية التخطيط وتنفيذ الدرس والتقويم والتي على معلمي المرحلة الابتدائية امتلاكها وتطويرها حتى تساعدهم في إتقان أدائهم التدريسي، وتقاس الكفايات التدريسية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي على شبكة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

7- حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تكونت عينة الدراسة من (82) معلما بمرحلة التعليم الابتدائي، اختير منهم (40) معلما مختلفين في مستوى الكفايات التدريسية بعد تطبيق شبكة الملاحظة، وزعوا بالتساوي على مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

- **الحدود المكانية:** تتحدد الدراسة مكانيا بـ(13) مدرسة ابتدائية ببلدية الرويسات.

- **الحدود الزمنية:** تم إجراء التطبيق الميداني للدراسة خلال الموسم الجامعي 2017/2016 و2018/2017 و2019/2018.

الفصل الثاني: الإطار النظري لمتغيرات الدراسة

تمهيد

1-التدريب.

2- استراتيجية التعلم التعاوني.

3-الكفايات التدريسية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التحديات التي يواجهها العالم اليوم و التغيرات التي طرأت في جميع نواحيه العملية، ومجال التربية و التعليم شمله هذا التطور لأجل مواكبته كان على المؤسسات التعليمية أن تعتمد على الوسائل التعليمية الحديثة لتحقق ما تصبوا إليه، ونتيجة لهذا التطور ظهرت العديد من النظريات التي يمكن الاستفادة منها في تدريب المعلم و تطويره، فالمعلم في ظل أدواره الجديد وتعدد مهامه يحتاج للتدريب المستمر ليواكب هذا التغير، وتعد الكفايات التدريسية أحد أهم الأولويات التي على المشرفين على التربية، و التعليم الاهتمام بها،و تزويده بها حتى تساعده لإتقان مهنته التدريسية فالبرامج التدريبية تعمل على تلبية كل ما يحتاجه المعلم في تطوير كفاياته التدريسية، فهي مزيج بين النظري و التطبيقي و تعتمد على مختلف النظريات في الحقل التربوي، ومن بين النظريات التي لاقت الاهتمام النظرية البنائية التي انبثقت منها العديد من الاستراتيجيات منها استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا)، التي يتم الاعتماد عليها في بناء البرنامج التدريبي لتطوير كفايات المعلمين التدريسية.

أولًا: التدريب

1-1-مفهوم التدريب:

1-1-1-لغة:

جاء في لسان العرب التدريب على وزن تفعيل من درب بالأمر دربا ودربه وتدرب ضري ودربه به وعليه وفيه ضراه، المدرب من الرجال المجرب المدرب الذي أصابته البلايا ودربته الشدائد القوم حتى قوى، ومرن عليها و الدربة الضـــراوة وأمر، وقد درب بالشـــيء يدرب و درب به إذا عتاده وضـــري به، تقول مازالت أعفو عن فلان حتى اتخذها دربة و الدارب الحاذق بصـــناعته (لســان العرب 1/374).

كلمة التدريب مشــتق من الفعل درب و يعني درب له أي اعتاده و أولع به، درب على الشـــيء أي من حذق على الشيء، ويقال درب فلان البعير أي علمه الدروب، والتدريب في اللغة أيضا هو" مادة درب، درب فلان على الشـــيء عوده و مرنه وتدرب فلان تعود وتمرن"(معمار، 2010، ص 21).

1-1-2-اصطلاحا:

لقد اختلف العلماء وأهل الاختصاص في تحديد مفهوم التدريب نظرا لاختلاف توجهاتهم وتنوع النظريات والمفاهيم نتيجة الإنفجار المعرفي الذي كان سببا في تنوع تعاريف التدريب، كذلك وظيفة هذا الأخير و محتواه لذا تعددت التعاريف ومن بينها نذكر :

تعرف الفتلاوي (2010)"نشاط مخطط يهدف إلى تغيرات في الفرد و الجماعة بناء معلوماتهم وأدائهم، وسلوكهم، واتجاهاتهم يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة إنتاجية عالية"(ص21)

تعرف الأمم المتحدة التدريب "عملية متبادلة و تعلم مجموعة من المعارف، والأساليب المتعلقة بالعمل وهو نشاط لنقل المعرفة إلى مجموعة أو مجموعات من الإفراد يعتقد أنها مفيدة لهم ويقوم المدربون على صقل مهارات التدريس "(الرشيدي، 2004، ص26).

يذكر الطغاني (2007) "الجهود المنظمة و المخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات، ومعارف وخبرات متجددة وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من اجل تطوير كفاية أدائهم " (ص14).

ينظر شريطو (2009) إلى التدريب على أنه" عملية ضرورية لمواكبة المستجدات، وينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية، والفئات المستهدفة، والأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل إلى تصحيح البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وبعد ذلك تبدأ تنفيذ هذه البرامج وتنتهي عملية التدريب إلى تقويم البرامج التدريبية لتحديد المخرجات التي تمخضت عن عملية التدريب والاستفادة من هذا التقويم في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة "(ص15)

التدريب كذلك هو" العملية المنظمة التي يتم من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر العاملين من اجل زيادة وتحسين فاعليتهم وأدائهم"(السالم و حرحوش، 2009، ص13).

يتضح من خلال التعاريف المذكورة أن التدريب يعمل على تعديل السلوك، و الأداء، و تطوير المعارف، و المهارات، و قدرات العاملين، مما يؤدي إلى زيادة الكفاءة الإنتاجية عن طريق الأنشطة المخططة، والمنظمة، و الأساليب المتنوعة، وعليه يمكن نستخلص التالي :

1- التدريب عملية منظمة مخططة، و مستمرة، و متخصصة، و متبادلة للرفع مستوى العاملين.

2- التدريب عملية إنمائية.

3- التدريب يعد من أهم الوسائل في رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية للعاملين.

4- التدريب نشاط مخطط وهادف.

5- التدريب عملية تعلم و تعليم.

5- التدريب يؤدى لزيادة فاعلية أداء العاملين.

6- التدريب يعمل تطوير معارف، ومهارات، واتجاهات العاملين.

1-1- 3- تعريف البرنامج التدريبي :

إن مصطلح البرنامج مصطلح عام يشير إلى معاني عديدة تختلف بإختلاف المجال الذي تذكر فيه وبصفة عامة فإن البرنامج هو مجموعة إجراءات، و خطوات، و تعليمات، و قواعد يتم إتباعها لنقل خبرات محددة قد تكون مقروءة، أو مسموعة، أو مرئية مباشرة، أو غير مباشرة، تعليمية أو ترفيهية أو تثقفيه، وذلك لفرد، أو مجموعة أفراد، أو جمهور كبير في مكان واحد، أو في أماكن متفرقة لتحقيق أهداف محددة (يوسف، 2009، ص13)، ولقد عرف الباحثون البرنامج التدريبي كل حسب وجهة نظره.

و نذكر من بينها:

يرى علام (2003) "البرنامج بأنه مجموعة الأنشطة والعمليات المقصودة التي يمكن تجديدها وتكرارها ويفترض أنها تؤثر تأثير مرغوبا في مجموعة أو مجموعات معينة من الإفراد ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة أو النظام بعامة و تختبر فاعلية البرنامج من خلال تقويم الأثر الذي يهتم بفحص ما إذا كان البرنامج سببا في إحداث تغييرات في الاتجاه المطلوب، وهذا يتطلب توضيح الأهداف الإجرائية له، وتحديد محكات النجاح و قياس التقدم نحو الأهداف "(ص 42).

يعرف العناني (2003)" جميع الأنشطة التعليمية، والممارسات، و الأساليب التي يستخدمها المدرب بهدف إشباع حاجات المتدربين وتحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج"(ص16).

يرى بوقس (2002) "البرنامج التدريبي كذلك بأنه برنامج مخطط مصمم لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة، وذلك لتطوير أداء المعلم بما يناسب مجاله و دوره في التدريس وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف و المحتوى، والأنشطة التعليمية، والتعليمة، والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة و التقويم، بصورة منظمة "(حمدى، 2017، ص569).

يعرف كلا من سالم و مصطفى (2006) " عملية إجرائية مخططة، و منظمة، ومقصودة مبنية على الاحتياجات التدريبية للمدرسين بهدف رفع كفايتهم وتحسين أدائهم، و إكسابهم المعارف والمهارات، والاتجاهات التي تجعلهم أكثر فاعلية وخبرة في مجال عملهم"(الشريم، 2015 ص384).

يعرف عباس و على (2007)"عملية تعلم بمعارف طرائق و سلوكيات جديدة تؤدي إلى تغيرات في قابلية الأفراد لأداء أعمالهم، ولذلك فإن فهم مبادئ التعلم و الأخذ بها تعد من الأمور الأساسية و المهمة في بناء الخبرات التدريسية الفاعلة"(ص107).

و يشير يوسف (2009) "أن البرنامج التدريبي في العملية التعليمية هو نوع من البرامج التي يتلقاها العاملون في ميدان التعليم من معلمين، وفنيين، و إداريين أثناء الخدمة لتنشيطهم بكل ما هو جديد في مجال عملهم و تختلف هذه البرامج من حيث مدتها ونوعية الخبرات المقدمة من خلالها وأساليب تدريسها، و تنفيذها بإختلاف الهدف منها ونوعية الإفراد المتدربين، و يختلف البرنامج التدريبي عن البرنامج التدريسي في جانب أساسي هو مدة تنفيذ البرنامج، حيث تتسم برامج التدريب بأنها مكثفة في مدة زمنية تكون غالب قصيرة تتراوح عادة من ثلاثة أيام إلى شهر، وقد تزيد المدة إلى بضعة شهور وفقا لطبيعة البرنامج و أهدافه" (ص 14).

نستخلص من تعاريف البرنامج التدريبي التالي :

- البرنامج التدريبي هو مجموعة من الأنشطة الهادفة.
- البرنامج التدريبي عملية منظمة ومخططة و مقصودة.
- البرنامج التدريبي يتضمن مجموعة من الأدوات و الوسائل و الأساليب المتنوعة .
- البرنامج التدريبي يحقق الحد الأدنى من الكفاية الأدائية، والمهارية، والوجدانية، والإنتاجية.
- يعمل البرنامج على زيادة فاعلية المعلمين ورفع كفاياتهم المهنية.
- البرنامج التدريبي يعمل على إشباع حاجات المتدربين.
- يستخدم البرنامج التدريبي مع مجموعة من الإفراد.
- يتراوح مدة البرنامج بين 3 أيام إلى شهر.

1-1-4-تعريف تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لقد لجأت الكثير من الدول إلى تدريب المعلمين إثناء الخدمة بهدف النمو المهني المستمر واكتساب مجموعة من المعارف، والخبرات لرفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية، والأدائية، ومعرفة كل

جديد في مجال التربية و التعليم، فالمعلم يحتاج للتطوير مهاراته وقدراته حتى يتقن عمله وتتطلب الأدوار الجديدة الملقاة على عاتق المعلم، أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة و أثنائها برامج عصرية تقدم الخبرات و الأساليب التعليمية، و كل ما يكسب المعلم كفاءات عامة و أخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذه الأدوار ومع متطلبات التصورات الحديثة في أهداف التعلم، ومحتواه ومصادره وكل ذلك يتطلب النظر إلى عملية إعداد المعلمين على أنها عملية مستمرة لا يتوقف بتخرجه من المعهد أو الكلية، بل يصبح النمو المهني و التدريب المستمر أثناء الخدمة امرأ لازما لتحديد خبراته وزيادة فعاليته، لان المناهج المتطورة، ومتجددة، ويلزم لها معلم متطور متجددة يواكب العصر.(ساعد 2013، ص 56)

و يرى الخولى (2010) "أن المعلم هو أحد عناصر المنظومة التعليمية وأهم مدخلاتها، إذن فهو المرشد، والموجه، والمستشار، والمشرف، والمنظم للعملية التعليمية، ولم يعد مجرد ملقنا للمعلومات، ولذلك فإن نتاجات هذه المنظومة تتأثر تأثيرا كبيرا بمدى كفاءة المعلم وطرق إعداده وتدريبه أثناء الخدمة، مما يترتب عليه حاجة المعلم إلى التمكن من الكفايات العامة، والخاصة واللازمة للقيام بمهام مهنته المتجددة و المتطورة من وقت لآخر، في ظل التطور المتقدم الذي يشهده القرن الحادي والعشرون، وحاجة المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة باتت ضرورة ملحة تلبية لمطالب اجتماعية، واقتصادية، وسيكولوجية، وتربوية للأفراد، والمؤسسات، والمجتمع (العصمي، 2016،ص 21).

ومنه يعرف التدريب أثناء الخدمة في مايلي :

ويعرف "أبو حسن" يعد عنصرا هاما في أي عملية إنمائية قصد رفع مستوى أداء القوى البشرية عن طريق التدريب و التوجيه لضمان استمرارية التنمية على نحو متكامل، ويغلب على مثل هذه البرامج اتساقها مع متطلبات العصر وأخذها بالمستحدثات والتغيرات الملاحقة في شتى نواحي الحياة وخاصة مجال تخصص المعلم"(الشهراني، 2013، ص49)".

يرى "سعادة" التدريب أثناء الخدمة " على أنه كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعلمية للحصول على المزيد من الخبرات الثقافية، والمسلكية، والتدريب من خطة مسبقة وإن يتم في إطار جماعي تعاوني، بموجب فلسفة واضحة و استراتيجية مستمرة و أهداف محددة "

(ممادى، 2013، ص47).

يرى سعفان ومحمود (2009)"أيضا كل البرامج المنظمة والمخطط لها، والتي تمكن المعلمين من الحصول على المزيد من الخبرات الثقافية، والمهنية، والمتخصصة، وكل من شأنه رفع مستوى عملية التعليم وزيادة طاقات الإنتاجية"(ص56).

أما إبراهيم (2009) ينظر للتدريب بأنه" مجموعة أو سلسلة من النشاطات التدريبية التي تنظمها المؤسسات التربوية ووحداتها في المناطق التعليمية للمعلمين الموجودين فعلا في المهنة، لتنمية كفاءتهم وتحسين خدماتهم الحالية و المستقبلية عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من مشكلات تربوية(ص35).

يعرف "راشد" " بأنها مجموعة من البرامج ،والدورات الطويلة أو القصيرة ،و الورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية وتهدف إلى تقويم مجموعة من الخبرات المعرفية و المهارية والوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعلمية"(بيومي، 2015، ص743).

ويضيف(Tylor) عنصر أخر كمفهوم التدريب أثناء الخدمة وهو عنصر الإصلاح التربوي(Education Reform) حيث أن مفهوم التدريب في هذه الحالة لا يقف عند حد التعامل مع الإفراد بل يتعداه إلى البرامج، والمناهج التعليمية، وذلك حتى يتكامل هذا مع الجهود الخاصة بتدريب المعلم نفسه و العمل على رفع مستواه المهني و كفاياته التعلمية (ساعد، 2013، ص58).

"تؤكد أدبيات التربية أن التدريب أثناء الخدمة للمعلم يعتبر استثمارية في المقام الأول، لأنها تبني أهم الشخصيات التربوية تأثيرا في العملية التعليمية، وهو المعلم الذي يعد أساس العملية التربوية والتعليمية، ويلعب دورا بارزا و قياديا في إعداد التلميذ و تأهيله علميا وعمليا من خلال تحديث معارفه، ونقل خبراته، ومهاراته المهنية، واتجاهاته الإيجابية نحو مهنته، زاد إنتاجه وعطاؤه كما وكيفيا "(ممادى، 2013، ص48)، فالتدريب قبل الخدمة و أثنائها يعتبر من أهم الوسائل التي تكسب المعلم مهارات فعالة من خلال اكتساب المعلومات الجديدة ذات الصلة بتخصصه، و توفر له الفرصة لتطوير المهارات اللازمة للتعليم و التعلم بالإضافة إلى تحسين الأداء ومن ثم الارتقاء بمستوى المؤسسة التعليمية(شاكر و همام، 2003، ص ص315- 316)

ويرى حيدر (2005) "أن التدريب أثناء الخدمة أهمية بالغة للمؤسسات التربوية حيث تعني هذه المؤسسات بإعداد و تربية الإنسان باعتبار أهم عناصر التنمية، و يجب أن يشمل التدريب جميع العاملين في المؤسسة بهدف إحداث التغيير المرغوب في مستوى أداء الأفراد من حيث تزويدهم بالمعلومات، والخبرات، وأساليب العمل الأكثر تطورا، وتحديثا فضلا عن أنماط السلوك و الاتجاهات الايجابية التي تساعدهم على ممارسة أعمالهم بكفاءة عالية "(العمرية وموسى التاج، 2017، ص 221).

وبناء على التعاريف السابقة يمكن استخلاص النقاط التالية :

- التدريب أثناء الخدمة منظم و مخطط.
- التدريب أثناء الخدمة مجموعة من الأنشطة التي تشرف عليها المؤسسات التربوية.
- التدريب أثناء الخدمة يساعد في تنمية القدرات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
- التدريب أثناء الخدمة يتم في جو تعاوني جماعي.
- التدريب أثناء الخدمة يجمع بين النظري و التطبيقي.
- التدريب إثناء الخدمة يرفع من كفايات التدريسية.

نعرف البرنامج التدريبي إثناء الخدمة في هاته دراسة " هو مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة والأساليب والطرق ذات الأهداف المحددة وفق خطوات إجرائية متتابعة التي تستند إلى استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا)، ويتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة التدريبية التعاونية والمحاضرات الهادفة المقصودة، لتطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي من خلال المشاركة الفاعلة والإيجابية بين المجموعات التعاونية، حيث لا يتعدى مجموع كل مجموعة تعاونية 5 معلمين، حيث يتعلمون من بعضهم البعض من خلال المناقشة، وتوضيح موضوع الجلسة التدريبية، عبر توزيع الأدوار فيما بينهم، يحتوى البرنامج التدريبي على مجموعة الجلسات التدريبية عددها أربع عشر جلسة محددة زمنيا ومكانيا يتم إعداده وتنفيذه من قبل الباحثة".

ومن هنا يمكن القول أن التدريب المعلمين أثناء الخدمة ذو أهمية بالغة لأنه يعتبر مكملا لعملية تكوين وإعداد المعلمين قبل الخدمة، فالمعلم بمرحلة التعليم الابتدائي عند ممارسته لمهنته

يتعرض للمشاكل تحول دون القيام بعمله نتيجة الكم الهائل من المعارف التي أدت إلى ظهور أدوار جديدة لم تكون من قبل ، لذا يعمل التدريب أثناء الخدمة على تزويده بكل جديد في مجاله حتى يقوم بدوره المتجدد خاصة في ظل الإصلاحات التربوية.

1-2-أهداف التدريب أثناء الخدمة :

يرى عبد السميع (1995) "أن لتدريب في أثناء الخدمة مجموعة من الأهداف من بينها النمو المهني مع زيادة دافع النمو الذاتي، وعلاج النقص النتائج من برامج الإعداد قبل الخدمة وتطوير أداء المعلمين"، و يبين كذلك العجمي (2003) "أن هناك اتفاقا في الكثير من الدراسات أن التدريب في أثناء الخدمة أداة مهمة في تطوير التعليم، فليس المهم توفير أعداد كافية من المعلمين، بل المهم أن يكون هؤلاء قادرين على أداء واجباتهم بشكل فعال"(الحميدي، 2012، ص15) فبرامج التدريب أثناء الخدمة تسعى للتحقيق جملة من الأهداف التي حددها كلا من (الطغاني، 2007، ص ص 16-17)، و (ساعد، 2013، ص ص59- 60) :

- رفع مستوى أداء المعلمين في المادة، والطريقة، وتحسين اتجاهاتهم، وتطوير مهاراتهم التعلمية ومعارفهم، وزيادة قدراتهم على الإبداع والتجديد.
- زيادة إلمام المعلمين المتدربين بالطريقة، والأساليب الحديثة في التعليم، وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العلمية.
- تحسين أداء المعلمين المتدربين وتطوير قدراتهم، مما يجعلهم راضون عن عملهم يساعدهم ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديهم.
- تزويد المعلمين المتدربين بالمعلومات، والمهارات، والمستحدثات العلمية، التكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه التغيرات.
- اكتساب المعلمين المتدربين أساليب التعليم المستمر.
- تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
- تنمية المعلمين المتدربين في كافة الجوانب الأكاديمية، والمهنية، والشخصية.
- زيادة الاستقرار في العمل بما يؤدى إلى رفع الروح المعنوية للمعلمين المتدربين.

في الدراسة الحالية يوجد هدف عام و هو تطوير كفايات المعلمين التدريسية، وأهداف خاصة حسب موضوع الجلسات التدريبية، باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا).

1-3-أهمية التدريب أثناء الخدمة :

يرى الغضبان (2017) "التدريب فلا يخفى له من أهمية في الحياة المهنية، و تبرز أهمية التدريب في أنه يؤدى إلى تحسين الأداء في الحاضر والتأهيل أكثر في المستقبل، كما أنه مهم للأفراد الذين يلتحقون بالعمل لأول مرة وخاصة الإعمال التي لم يسبق لهم التدريب عليها فأنهم يحتاجون إلى التدريب، ومما لا شك أن الشعور بأهمية التدريب أمر مهم و توفر هذا الشعور يؤدى إلى تقبل التدريب، والإفادة منه، ولا تقتصر أهمية التدريب على العاملين الملتحقين حديثا بالمؤسسة و أنما تشمل أهميته أيضا القدامى بل يكفل لهم تطوير معلوماتهم وتنمية قدراتهم على أداء مهماتهم لأن ذلك تطويرا مستمرا في العلوم و المعارف، الأمر يستلزم أحداث تطوير مستمر في تنظيم العمل وأساليب فضلا عن ذلك تمتد أهميته تحسين اتجاهات و سلوكيات العاملين في المؤسسة"(ص145).

للتدريب أثناء الخدمة أهمية بالغة، وذلك بهدف مواكبة كل المستجدات التي حدثت في جميع التخصصات و المهن نتيجة الكم المعرفي مما زاد من أهميته، وجعله أحد أركان عملية التعليم والتعلم و تحقيق الأهداف التربوية، فالبرامج التدريبية جاءت لعلاج القصور لدى المعلم و تزويده بكل جديد في عمله من اجل زيادة كفايته المهنية، ومعرفته، و اتجاهه حتى يتمكن تطويرها، تتجلى أهمية التدريب في النقاط التالية التي حددها كل من،(الديب، 2007، ص37) ،(ساعد، 2013، ص62):

- يزود التدريب المعلمين المتدربين المعارف والمهارات واتجاهات ذات العلاقة المباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.
- يكسب المعلمين المتدربين الثقة بنفسه وقدرة على العمل.
- يكسب المعلمين المتدربين خبرات جديدة تؤهله إلي الإرتقاء في عمله.
- ينمي التدريب لدى المعلمين المتدربين المرونة والقدرة على التكيف في حياته العملية.
- زيادة الشعور المعلمين المتدربين بالثقة في قدراتهم ومهاراتهم مما يدفعهم إلى الإقبال على اكتساب مهارات جديدة و حتى الإبداع في العمل.

- يساهم في تنمية وتطوير عملية التوجيه الذاتي للمعلمين المتدربين.
- التدريب الوسيلة الأكثر فاعلية و الأقوى تأثيرا في صقل و تنمية العاملين بالمدرسة.
- يمنح للمعلمين المتدربين فرصة للحصول على رصيد تراكمي وافر من الخبرات السابقة.
- يمنح التدريب المعلمين المتدربين القدرة على مواكبة الجديد و الحديث في المجال الذي يعمل فيه.

لقد أكد (J Dewey) على أهمية التدريب بقوله " إن كل الإصلاحات التعليمية مرتبطة بنوعية العاملين في مهنة التعليم و تشجيعهم "، حيث يعتبر (J Dewey) التربية عملية مستمرة، والفرد يبني خبراته بناءا من خلال الاحتكاك بالبيئة، فالمعلم يحتاج إلى إعادة بناء خبراته و تجديدها من خلال التدريب الذي يزود المعلمين بالخبرات، والمهارات، والقدرات، والمعارف، ورفع كفاءتهم الإنتاجية وتطوير كفاياتهم المهنية (ساعد، 2013، ص59).

أهمية التدريب في الدراسة الحالية هو:

- تبادل الخبرات المهنية (الكفايات التدريسية) بين المعلمين المتدربين.
- تنمية كفايات المعلمين التدريسية.
- زيادة الثقة و التقدير الذاتي لدى المعلمين المتدربين.
- زيادة التفاعل الإيجابي، و الحوار، و تبادل الأفكار بين المعلمين المتدربين.
- الشعور بأهمية التعاون فيما بينهم.

1-4-مبررات التدريب أثناء الخدمة:

لقد طرأت في السنوات الأخيرة العديد من التغيرات و التطورات في مجال علم النفس بكل فروعه ونظرياته انعكس ذلك على الاستراتيجيات، و الأساليب، والطرق، و الأدوات المعتمدة في المؤسسات فيما يخص التكوين و التدريب، والمؤسسة التربوية احد أهم المؤسسات التي تشهد الجديد بين فترة وأخرى لذا ظهرت عدة مبررات للتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومن بين المبررات نذكر التالي:

- ظهور اتجاهات جديدة في مجال التربية.

- تطوير البرامج التعليمية في مختلف المراحل التعليمية لمواجهة المتغيرات السابقة.
- ظهور مفاهيم جديدة كالتعليم المستمر أو التعليم طول الحياة، أدى إلى تعزيز برامج التدريب أثناء الخدمة، و توجيه سياستها، و التسليم بأن إعداد و تدريب المعلمين عملية مستمرة.
- التزيد الكبير في إعداد المتعلمين والمدارس من خلال الأخذ بمبدأ تعميم التعليم ترتب عليه عجز الأنظمة التربوية عن توفير الإعداد الكبيرة من المعلمين الذين يتصفون بالنوعية المطلوبة.
- النقص في الظروف والإمكانات المتاحة لأعداد المعلمين قبل الخدمة لتمكنيهم من أداء مهمتهم.
- تطور الأنظمة التربوية.
- انضمام عناصر تربوية جديدة (مشرفون، معلمون، مديرون، مدرسون)
- ضعف نقل اثر التدريب إلى المواقف العملية الفعلية (ساعد، 2013، ص ص64-65).

للتدريب عدة مبررات منها ما هو متعلق بالتطور المعرفي والتكنولوجي، وأخرى بالاتجاهات الجديدة في الحقل التربوي من نظريات، و برامج التعليمية التي ترى أن التعليم و التدريب عملية مستمر لا تنهي في فترة ما بل هي ممتدة طول الحياة، مادام هناك تطور و تغير في العلوم المختلفة.

ترى الطالبة من مبررات التدريب في هذه الدراسة :

- تعدد أدوار المعلم.
- كثافة البرنامج الدراسي.
- شكاوى المعلمين من الاكتظاظ في الأقسام.
- ظهور نظريات جديدة يكمن استخدامها في تدريب المعلمين من بينها النظرية البنائية.
- تنوع استراتيجيات التعلم والتدريب من بينها استراتيجية التعلم التعاوني.
- مستوى الكفايات التدريسية الذي يتراوح بين المتوسط والمنخفض بعد تطبيق القياس القبلي (شبكة ملاحظة).
- الإصلاحات التربوية التي تقوم بها وزارة التربية و التعليم بين الفينة و الأخرى.
- الاحتياجات التدريبية للمعلمين فيما يخص الكفايات التدريسية.

لذا تم الاعتماد على استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا) التي أساسها التعاون الإيجابي الذي يساهم في تلبية حاجات المعلمين المهنية خاصة ما تعلق بالكفايات التدريسية فاستراتيجية التعلم معا يتم فيها تقسيم المعلمين إلى 5 معلمين في مجموعات غير متجانسة في مستوى الكفايات التدريسية (منخفض، متوسط، مرتفع)، حيث لكل معلم دور يقوم به في مجموعته التعاونية و مسؤول مسؤولية فردية و جماعية في تحقيق هدف كل جلسة تدريبية لأجل تطوير الكفايات التدريسية.

1-5-مبادئ التدريب أثناء الخدمة:

يشير "عبد الدائم" إلى أن من أهم مبادئ التدريب أثناء الخدمة من خلال التجارب العالمية، أن يحظى التدريب بالاهتمام الذي يفوق الإعداد قبل الخدمة، على أن يدخل الاهتمام في نطاق التربية المستمرة التي تهتم بتجديد إعداد المعلم بعملية التدريب طول الحياة و أثناء العمل كما يتماشى مع حاجات الاقتصادية و الاجتماعية، وغيرها من متطلبات مجتمع العصر (الستار، 2014، ص14).

من بين المبادئ الأساسية في التدريب نذكر التالي :

1-الشمولية :حيث يجب أن يشمل التدريب جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم، اتجاهات، معارف ومهارات.

2-المرونة :يجب أن يطور التدريب وعملياته لمواكبة التطور، والتزود بالوسائل، والأدوات والأساليب اللازمة لإشباع الاحتياجات التدريبية للعمال بما يتناسب ومستوياتهم الوظيفية وتوظيفها في خدمة العمليات التدريبية.

3-الأهداف : أن تكون أهداف التدريب واضحة و موضوعية، قابلة للتطبيق و محددة تحديدا دقيقا من حيث الزمان والمكان، الكم ، الكيف و التكلفة (بن عتر، 2010، ص ص94-95).

4-الإمكانية :أي أن كل شيء قابل للتعليم.

5-التفاعل : أي أن هناك تفاعل بين المدرب، و المتدرب، و قدرة على الإفادة، و الاستفادة .

6- الإيجابية : التدريب نشاط إيجابي (العزاوي، 2009، ص26).

7-**التدريب نظام متكامل:** حيث يتكون التدريب من مجموعة من الأجزاء و العناصر المتداخلة فيما بينها تقوم على علاقات متبادلة من اجل أداء مجموعة من الوظائف من اجل رفع الكفاية الإنتاجية للأفراد .

8-**التدريب نشاط متجدد :** حيث يتكون من مجموعة من العناصر وتتمثل في المدرب و المتدربون و الوظائف.

9 -**التدريب عملية إدارية:** حتى يتحقق التدريب أهدافه يجب تتوافر ما يلي :

- وضوح الأهداف
- توافر الموارد البشرية و المادية .
- توافر الخبرات المتخصصة في تحديد الاحتياجات التدريبية وتصميم البرامج و تنفيذها و اختيار الأساليب التدريبية و تقييمها (الصرفي، 2003، ص ص356- 357).

يعتمد التدريب على جملة من المبادئ من بينها أنه قابل لتعديل حسب الظروف المحيطة ويعمل كذلك على تحقيق الأهداف المسطرة من قبل المؤسسات بمختلف مجالاتها، يتسم بالإيجابية والنشاط و يعتمد على نظريات التعلم وعلم النفس، في الدراسة الحالية تم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) و مبادئها، كذلك مبادئ التدريب حيث أن البرنامج التدريبي يشمل الكفايات الرئيسية والفرعية يتميز بالمرونة، و بالنسبة لأهداف فهناك هدف عام هو تطوير الكفايات التدريسية و أهداف خاصة حسب موضوع الجلسات التدريبية.

1-6-أسس التدريب أثناء الخدمة:

هناك مجموعة من الأسس التي يقوم عليها التدريب التي لخصها (الطغاني، 2007، ص17) في :

1-أن يؤسس التدريب على إطار أو نموذج نظري يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية.

2-أن تكون أهداف البرنامج التدريبي واضحة وواقعية.

3-أن يلبي التدريب حاجات تدريبية حقيقة.

4-أن تتوافر و تتعدد الاختيارات في برنامج التدريب.

5-أن تتسم عملية التدريب بالاستمرارية.

6-أن يستمر التدريب معطيات التقنيات التربوية.

7-أن يعتمد التدريب وسائل متعددة لتحقيق أهدافه.

8-يقوم التدريب على أساس التخطيط و التنظيم .

9- تختلف طبيعة التدريب من مؤسسة لأخرى حسب طبيعة النشاط و طبيعة الوظيفة.

ومن بين الأسس التي تم الأخذ بها في هذه دراسة اعتماد نموذج نظري ألا وهي النظرية البنائية أما بالنسبة لهدف البرنامج التدريبي هو تطوير كفايات المعلمين التدريسية، و التي تعد من أهم الاحتياجات التدريبية التي أكدتها الدراسات، و الأبحاث التي يجب على المعلمين اكتسابها، من خلال البرامج التدريبية، و لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي تم الاعتماد على مجموعة من الوسائل المتنوعة.

7-1-أساليب التدريب أثناء الخدمة:

التدريب عملية سلوكية يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنمية ورفع كفايته الإنتاجية، ويعد التدريب علما من العلوم إذا نظرنا إليه من ناحية أصوله و مبادئه، كما يعد التدريب فنا من الفنون إذا نظرنا إلية من ناحية تطبيقية، ومن هنا اتخذت العمليات التدريبية ألوانا و أساليب شتى تطورت بتطور الحضارية الإنسانية ووضوح مفهوم العملية التدريبية في أذهان العاملين فيها، وتلك الأساليب التربوية التي صاغها الإنسان مسايرا بذلك التطور الهائل في المجالين العلمي و التكنولوجي .كما أن الزيادة الهائلة في الإعداد المطلوبة من القوى العاملة المدربة يجعلنا في أمس الحاجة إلى استخدام طرق وأساليب متنوعة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف التي تتطور هي الأخرى بتطور حاجات المجتمعات. ويعنى الأسلوب التدريبي الطريقة التي يتم فيها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل و الإمكانات المتاحة (الخطيب و الخطيب، 2006، ص107).

أساليب التدريب أثناء الخدمة و تتنوع إلى :

-أسلوب الورش العملية.

-التدريب رأس العمل.

-التدريب التعاوني.

-أسلوب المحاضرة و الندوات.

-أسلوب المناقشة، العصف الذهني.

-أسلوب الجلسات العملية، أسلوب التدريس المصغر، أسلوب الدروس التوضيحية و اللقاءات الرمزية.

أساليب التدريب خارج العمل :

-الزيارات الميدانية و الملاحظة المباشرة للأداء.

-الرحلات التعليمية.

-التدريب بالتعلم المبرمج .

-أسلوب دراسة الحالة.

-البحوث الإجرائية (الفرا، 2013، ص25).

تعددت أساليب التدريب لكل أسلوب و ما يميزه عن غيره، والمدرب يختار الأسلوب الذي يناسب برنامجه و يخدم الأهداف التي تم تسطيرها للوصول إليها، وبما أن هذه الدراسة يعتمد برنامجها التدريبي على أسلوب المناقشة الجماعية الذي يعتمد على تبادل الأفكار والخبرات بين المعلمين المتدربين فكل مجموعة تدريبية المعلمين المتدربين، كذلك الاعتماد على المحاضرة، و هي عبارة عن مجموعة محاضرات متعلقة بالمحتوى الجلسات التدريبية التي تتمحور حول الكفايات التدريسية والتعلم التعاوني و استخدام أسلوب التعلم معا .

1-8-مراحل بناء البرامج التدريبية:

يرى (Dessaler,2003) أن مراحل إعداد برامج التدريب تشمل خمس خطوات وهي :

- تحليل الاحتياجات التدريبية.
- تصميم برنامج التدريب .
- اختبار مدى صحة البرنامج التدريبي.

➢ تنفيذ البرنامج باستخدام العديد من الأساليب .

➢تقييم برامج التدريب للتأكد من تحقيق الغرض للحكم على مدى نجاحه أو فشله (الفرا، 2013، ص20).

و يرى الطغاني (2007) أن تصميم البرامج التدريبية يتم وفق أربعة مراحل رئيسية وهي:

1-مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية : والتي تعنى تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى إفراد و إدارات معينة أو يتم تفصيلها في مجموعة الأهداف المطلوبة تحقيقها بنهاية التدريب.

2-مرحلة التصميم البرنامج التدريبي : وهي ترجمة الأهداف إلى موضوعات تدريبية وتحديد الأساليب التي سيتم استخدامها بواسطة المدرب في توصيل، موضوعات التدريب إلى المتدربين كما يتم تحديد المواد التدريبية و ميزانية البرنامج .

3-مرحلة تنفيذ البرنامج التدريبي :تتضمن أنشطة مهمة للبرنامج مثل تحديد الجدول البرنامج مكان التدريب، و المتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بالخطوة .

4- مرحلة تقويم البرنامج التدريبي :هي تلك الإجراءات التي تقاس بها كفاءة البرنامج ومدى نجاحه في تحقيق أهدافه المرسومة وقد يكون تقييم النشاط التدريبي أثناء تنفيذ البرنامج ،أو من خلال متابعة دقيقة لنتائج التدريب بعد انتهاء البرنامج التدريبي(الطغاني، 2007، ص 99).

تنوعت مراحل و تصميم البرامج التدريبية بين الباحثين و المختصين فالكل واحد منهم نظرته ورأيه في بناء البرامج التدريبية و لكن يتفقون أن للبرامج التدريبية مراحل أساسية لا يمكن الاستغناء عنها وهي مرحلة التخطيط، والتنفيذ، و التقويم، وفي كل مرحلة منهم مراحل فرعية، و في هذه الدراسة كانت مراحل بناء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) و فق الخطوات التالية:

➢مرحلة تحديد الفئة المستهدفة.

➢مرحلة تحديد الأساليب و الوسائل.

➢مرحلة تحديد فريق العمل.

➢مرحلة التنفيذ.

➢مرحلة التقويم .

أن عملية التدريب أثناء الخدمة عملية مخططة و منظمة تقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ التي يجب الالتزام بها من أجل تحقيق أهداف البرنامج التدريبي، و كذلك الأخذ بالاعتبار تحديد الاحتياجات التدريبية، والنموذج النظري، والفئة المستهدفة، والأساليب، و الأدوات، والأنشطة التدريبية وعملية التقويم التي تكون أثناء وقبل و بعد البرنامج التدريب.

2- استراتيجية التعلم التعاوني:

2-1- النظرية البنائية :

استراتيجية التعلم التعاوني تستمد مبادئها من النظرية البنائية التي ترى أن التعاون و العمل ضمن مجموعات متجانسة أو غير متجانسة فكل فرد في المجموعة يساعد زميله لأنه يشعر بالمسؤولية الجماعية والفردية اتجاه مجموعته، لذا يحاول بذل جهده من أجل تحقيق هدف المجموعة المحدد من طرف المتدرب، "لأن المعرفة من منظور البنائية تبنى بصورة نشطة من قبل المتعلم ولا يستقبلها فقط من البيئة" (العقون و ماكون، 2012، ص347)،"النظرية البنائية ترى أن المعرفة لا يتم تلقيها بصورة سلبية من العالم ولكن يتم بنائها من قبل الإفراد أو المجموعات بحيث نجعل من خبراتهم في العلم أمرا معقولاَ"(الخزاعة، 2015، ص207).

2-1-1-تعريف النظرية البنائية :

تعتبر البنائية أحد أهم النظريات الحديثة التي يتم اســتخدامها في المجال التربوي، حيث تعتبر أن الفرد يبني معارفه من خلال خبراته الســابقة واحتكاكه بالبيئة المحيطة به، فالنظرية البنائية تهتم بـالإبـداع والتجـديـد في ادوار الإفراد حتى يكونوا إيجـابيين في حيـاتهم، "قـدم علم النفس المعرفي (Cognitioe Psychogy) إسـهامات وقواعد أسـاسـية للتعلم البنائي، وفي هذا كان (Piget) من أوائل الذين قدموا إسـهامات كثيرة في هذا البحث، حيث إنه أول بنائي واضـع للبنات الأولى للبنائية إذ إنه اقترح أن الخبرات الجديدة يتم استقبالها من خلال المعرفة الموجودة في عملتي التمثيل (Assimilation)والموائمة(Accommodation)،ويبني المعرفة في عقل الفرد وتتطور"(زيتون، 2007، ص ص23- 24)، والبنائية(Constructivism)مشتقة من البناء (Construction) أو

البنية (Structure) والتي هي مشـتقة من الأصـل اللاتيني (Sturere) بمعنى الطريقة التي يقوم بها مبنى ما وفي اللغة العربية تعنى كلمة بنية ما هو أصـــل وجوهري وثابت لا يتبدل بتبدل الأوضاع(عامر، 2014، ص15).

ومنه تعرف النظرية البنائية بـــ :

2-1-1-1-اصطلاحا : تعرف النظرية البنائية من الناحية الاصطلاحية

بأنها تعتبر كل فرد يبني المعرفة بنفسه أي أن المعرفة ما هي إلا بناء شخصي، البنائية كنظرية في التعلم تؤكد إن حدوث التعلم يتطلب بناء أو إعادة بناء مخططات عقلية بواسطة عمليات عقلية معينة و لذلك تسمى البنائية بالنظرية الإدراكية، يرى زيتون وزيتون (2003) "إن البحث عن معنى أو تعريف محدد للبنائية (Constructivism) يعد إشكالية، فلا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوى بين ثناياه كل ما يتضمنه مفهوم البنائية من معاني أو عمليات نفسية، وقد حاول بعض منظري البنائية تعريفها من خلال رؤى تعكس تياراتهم الفكرية التي ينتمون اليها، سواء كان تيارا جذريا أو اجتماعيا أم ثقافيا أم نقديا "(زيتون وزيتون، 2003، ص20).

هناك من يقسم تعريف النظرية البنائية للقسمين القسم الأول من الناحية الأبستمولوجيا ترى أن كل فرد يبنى المعرفة بنفسه، أي أن المعرفة ما هي إلا بناء شخصي ومن أنصار هذا التعريف نجد كل من (Von Galsersfeld) و(Stephen Lerman) ويتفق كل منهم أن البنائية تشير إلى عملية بناء عقلي، وهذا البناء يوجه أفعال الفرد اللاحقة وعليه فأن البنائية تؤكد على مبدأين أساسين هما أن المعرفة لا يتم تلقيها بصورة سلبية و لكن يتم بناؤها بصورة نشطة بواسطة الذات العارفة، أما بالنسبة للقسم الثاني ينظر للبنائية كنظرية في التعلم على اعتبار أنها تؤكد حدوث التعلم يتطلب من الفرد بناء أو إعادة بناء مخططاته العقلية بواسطة معينة، ولذلك تسمى البنائية بالنظرية الإدراكية (Windschittl)،و(André)،و(JosepAbruscatio)،و(Bonnie Skaalid)،و(JamsRawff) يتفقون على أن البنائية نظرية سيكولوجية، تفترض أن العلم يحدث نتيجة لتولد للمعنى من خلال الخبرات التي يمر بها المتعلم سواء كانت خبرات فردية أو خبرات شخصية، وما يعرفه الشخص مسبقا و يحضره للمواقف الجديدة بغير المعلومات التي يتلقاها أو يتخلص منها تماما(النجدي و سعودي و راشد، 2005، ص358).

تجدر الإشارة هنا إلى أن الكتابات التربوية التي تناولت البنائية لم تصل إلى تعريفا إجرائيا لها يرجع هذا للأسباب الآتية :

- لفظ البنائية وأن كان له تاريخ طويل في مجال الفلسفة باعتباره احد النظريات التي تتناول المعرفة إلا انه جديد في الكتابة التربوية.

- تدخل البنائية في العديد من مجالات الدراسة منها التعلم والتدريس وتكنولوجيا التعليم وإعداد المعلم والتوجيه، والإرشاد النفسي.

- أنصار البنائية ليسوا مجموعة واحدة لكنهم عدة مجموعات كل منهم أنصاره و تعريفاته المتعددة.

2-1-2-نشأة البنائية :

في سنوات الأخيرة ظهرت العديد من نظريات التي ساهمت في تطوير مجال التربية والتعليم ومن بينها النظرية البنائية التي ترى أن الفرد يبنى تعلمه من خلال خبراته و التفاعل مع الأخر هناك من يقول أن النظرية البنائية ظهرت في الفلسفة اليونانية، و آخرين يقالون أنها ظهرت ضمن أعمال (Piget)، ويرى جلاسر فلد أن البنائية تعود إلى زمن سابق قبل (Piget) فهي ترجع بالتحديد إلى ملاحظات(Giambattista Vico)(قطامي، 2012، ص543).

بالرغم من أن البنائية في التربية يمكن أن ينظر لها بأنها فرع حديث في العلوم، إلا أن هناك ارتباط مباشرا بينها و بين البرجماتية الخاصة بكل من (Jon Dewey) و(William James)،كما أثرت الدراسات التي تمت بواسطة (Piaget) وآخرين في ظهور البنائية التي تركز على البيئة (النجدى وسعودي، 2005، ص ص 535-356)، يرى النجدى و آخرون (2003)انطلاقا من مسلمة إن أي شيء أو مبحث جديد لا يبدأ من فراغ، فالنظرية البنائية لا تستثني من هذه المسلمة فلم تنشأ البنائية من فراغ ،بل أنها تمثل رؤية ذات جذور عميقة حيث بدأت كنظرية فلسفية في بناء المعرفة ثم امتدت مبادئها إلى مجال التعلم و التعليم فاكتسب مكانة لدى المنظرين التربويين حيث أصبحت من أكثر النظريات قبولا لدى المشغلين بالتربية، وأصبحت الممارسات المشتقة منها ذات مصداقية وفعالية في بناء المعرفة(عامر، 2014، ص15)

أن البنائية برزت كفلسفة ظهرت في العصر الحديث وشكلت نقلة في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، وطرق التعامل، وامتدا أثرها بشكل بارز إلى ميدان التربية مما أسهم في ظهور نظرية التعلم البنائية التي أحدثت تغيرات في الأدبيات التربوية طال كل أطراف العملية التعلمية وأشكالها فقد ظهرت النظرية الحديثة في أوائل القرن العشرين على يد مجموعـــة مـــن البـــاحثين منـــهم (Arnest)،(Nelson Goodman)،(Von G lassersfel) (Lees Steaf)، وبالتدريج عمت الأفكار البنائية وانتشرت إلى البنائية الحديثة بواسطة (Susan Loucks Horsley) وتعد النظرية البنائية من الفلسفات الحديثة التي تشتق منها عدة طرق تدريسية و تدريبية متنوعة(حرز الله،2016 ، ص1)، وعلى ذلك فالبنائية تعود إلى مجموعة من النظريات التي تهتم بطبيعة المعرفة، والصفة المشتركة بين النظريات هو الإعتقاد بأن المعرفة تتولد بين الأشخاص و تتأثر بمعتقداتهم وثقافتهم عكس السلوكية التي تعتبر أن المعرفة، توجد خارج الفرد و غير معتمدة عليه.

2-1-3- أسس النظرية البنائية :

تقوم النظرية على مجموعة من الأسس التي قدمتها جامعة(Vanderbilt University) في النقاط التالية:

- ➢تبني التعلم وليس التعليم.
- ➢تشجع وتقبل استقلالية و مبادرة المتعلمين.
- ➢تجعل المتعلمين كمبدعين.
- ➢تشجع البحث والاستقصاء للمتعلمين.
- ➢تؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعلم.
- ➢تؤكد على حب الاستطلاع.
- ➢تأخذ النموذج العقلي للمتعلم في الحساب.
- ➢تؤكد على الأداء و الفهم عند تقييم التعلم.
- ➢تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية.

➢تعمل على استخدام المصطلحات المعرفية مثل (التنبؤ، الإبداع، التحليل)(الديب، 2005، ص 55).

2-1-4-مبادئ النظرية البنائية : تقوم البنائية كفلسفة تربوية على خمسة مبادئ هي :

➢ارتباط التعليم بحاجات المتعلمين و اهتماماتهم .

➢بناء المقرر حول مفاهيم أساسية كلية .

➢تشجيع المتعلمين على التعبير عن آرائهم.

➢تطويع المقرر لإمكانيات المتعلم العقلية و الوجدانية و الاجتماعية.

➢دمج قياس عملية التدريس(الأعسر، 2000، ص16).

وهكذا فإن تصميم برنامج تدريبي وفق هذا النموذج النظري ينبغي يراعي الأسس الفلسفية للنظرية البنائية من خلال احترام أفكار المعلم المتدرب، وتصوراته، وخبراته السابقة، و التركيز على نشاط المعلم المتدرب أثناء فترة التدريب و العمل على أحداث حالة من عدم الاتزان المؤقتة لدى المعلم المتدرب حتى يشعر بالحاجة للتدريب وكذلك يجب أن يتضمن البرنامج التدريبي ادوار التي على المعلم المتدرب القيام بها .

2-2- التعلم التعاوني :

2-2-1-تعريف التعلم التعاوني :

التعلم التعاوني أحد طرائق التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، التي اثبت البحوث و الدراسات أثره الإيجابي في التحصيل الأكاديمي، ومساهمته في بناء مهارات اجتماعية سوية لدى الأفراد ودوره في إكسابهم مهارات العمل الجماعي، هو كذلك استراتيجية هامة من استراتيجيات التعلم النشط (طرينة، 2007، ص173)، حسب (النجار، 2006)هو استراتيجية تعلميه لها اثر إيجابي على كل من المتعلم والمعلم معا، ومن ثم العمل التربوي فهو عموما يعمل على تحسين الأداء المهني للمعلم و الإرتقاء ببرامج النمو المهني (على، 2011، ص22).

2-2-1-1-اصطلاحا : تنوعت وتعددت الآراء حول تعريف التعلم التعاوني بين المربين والعلماء و أهل الاختصاص و من بينها :

تعريف (johnson &johnson ,2000) " هو استراتيجية تتضمن مجاميع صغيرة من الطلبة يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصي حد ممكن ويشجعون بعضهم بعضا للعمل معا في أي منهج أو مرحلة عمرية " (الخفاف، 2013، ص35)

أما الخيل (2001) "ينظر للتعلم التعاوني على أنه عبارة عن موقف تعليمي يستخدم الجماعات الصغيرة لكي يعمل المتعلمين معا، ليتصلوا بتعلم و تعلم الآخرين إلى حد أقصى ممكن، ودخل جماعات يوجد مستويان أحدهما يعلم المادة التعليمة و الأخرى التأكد من أن كل أعضاء الجماعة قد تعلموا المادة التعليمية ، وفي الموقف التعليمي يناقش المتعلمين المادة التعليمية، و يتعلموها معا ويساعدوا بعضهم البعض في المهمة التعلمية" (الذيب، 2006، ص16).

عرف (Johnson &Johnson 2009)"هو تقسيم إلى مجموعات من 3إلى 4 لكل متعلم دور معين داخل المجموعة يقوم به "(p9).

قدم زيتون (2003) تعريفا شاملا للتعلم التعاوني "أحد أنواع التعلم الصفي الذي يتم فيه تقسيم المتعلمين إلى مجموعات تعاونية تتكون من (2–4)أعضاء، عادة ما يكونون غير متجانسين في قدراتهم الأكاديمية، بهدف تنمية كل من التحصيل الأكاديمي و المهارات الاجتماعية معا يؤكل لكل مجموعة تعلميه يشارك أعضاؤها في ممارستها، من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم إذ يقوم كل عضو بمهمة لكونه على دراية أنه مسؤول عن نجاحه ونجاح مجموعة ككل، وفي إثناء العمل يلاحظ أعضاء المجموعة سلوك بعضهم البعض و يتنافسون حول سلوك كل منهم في المجموعة ويتم تقييم المتعلم على أساس أدائه الفردي و أداء مجموعة "(ص246).

مما سبق ترى الباحثة أن التعلم التعاوني أحد تقنيات التدريس الحديثة التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة ويقوم على تقسيم الإفراد سواء كانوا، متعلمين، طلبة، عمال، إلى مجموعات صغيرة عدد أفراد كل مجموعة من (4إلى6) فردا، كل عضو في المجموعة له دورا معين يقوم به في تحقيق أهداف المجموعة، بحيث يعتمد كل فرد على الأخر من اجل تحقيق الأهداف المشتركة و بناء علاقة إيجابية بينهم، حيث يعتمد أعضاء المجموعة التعاونية على بعضهم البعض كل منهم مسؤولا مسؤولية فردية و جماعية في عمله، لكل عضو في المجموعة دور يقوم به في النهاية تتحصل المجموعة الناجحة على مكافأة.

من خلال استعراض التعاريف السابقة نجدها تشترك في السمات الأساسية التالية :

- ➢ التعلم التعاوني يعتمد على المجموعات الصغيرة.
- ➢عدد أفراد المجموعات يتراوح ما بين 4 إلى 6.
- ➢ التعلم التعاوني أسلوب تعلمي تعليمي.
- ➢ التعلم التعاوني يحقق الأهداف المشتركة للمجموعة الواحدة .
- ➢ التعلم التعاوني يساهم في بناء علاقة إيجابية بين أفراد المجموعة الواحدة .
- ➢ التعلم التعاوني يقدم تغذية راجعة لإفراد المجموعة.
- ➢ لكل عضو في المجموعة دور يقوم به.
- ➢ اعتماد أعضاء الجماعة الواحدة على بعضهم البعض.

2-2- 2-نشأة التعلم التعاوني :

أن فكرة التعلم التعاوني ليست بالجديدة، ولكنها قديمة قدم البشرية، فالإنسان قديما كان يساعده أخاه الإنسان من أجل البقاء، والإسلام حث على التعاون، أم فكرة التعلم التعاوني في المؤسسة التربوية وغيرها ظهرت سنة **1900**م وذلك على يد العالم (KurtKoffa) احد رواد النظرية الجشطالت في علم النفس، الذي أكد على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء.

هناك ثلاثة مداخل نظرية عامة توضح لنا نشأة التعلم التعاوني وهي:

1- الاستقلالية الاجتماعية : بدأ هذا المدخل على يد العالم (Kurt Koffa) احد رواد نظرية الجشطالت في علم النفس سنة **1900**م، والذي اقترح مجموعة الأدوار الديناميكية التي تدعم الاستقلالية بين الأعضاء المختلفين قام (Kurt Lewin) بتطوير أفكار (Koffa) ما بين عامين

(1935 -1984) حيث ركز على نقطتين أساسيتين هما :

➢تحديد الدور الداخلي في الحد من التوترات و زيادة دافعية أعضاء الجماعة لإنجاز الأهداف المرغوبة.

➢تحديد الوجود الفعلي للجماعة وأعضائها من خلال الأهداف العامـــة أو الشائعـــة وتحديد النتائج الأساسيــة على الجمـــاعات الفرعيـــة.

وفي الفترة ما بين عامي (**1949–1962**) قام المربي المعروف (Morton Deutsch) بصياغة التعلـــم التنافسي بينما قـام (David Johnson) بتطوير أفكار (Deutsch) في تمثيل نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي ما بين (**1970–1974**)، كانت هذه المحاولات مجرد أفكار نظرية بحاجة إلى تطبيق عملي واقعيا.

2- التطور المعرفي: إما بالنسبة للتطور المعرفي فهو يقوم على مجموعة النظريات التي أوضحها (Piget)،ومجموعة من زملائه حيث قام بتحديد النظريات الأكثر ارتباط بالنظرية المعرفية حيث ركز (Piget) على المعارف الاجتماعية، والجهود التعاونية في التعلم، والفهم وحل المشكلات وتبادل أعضاء الجماعة الرؤى، من هنا نجد أن (Piget) ركز على مجموعة من النقاط التي تساهم في بناء المعرفة و زيادة اليآت التعاون الفعلي(سليمان، 2005، ص 34).

3-مدخل النظرية السلوكية : ركزت النظرية السلوكية على تقوية الجماعات و تحديد الكفاءات، كما تم تركيز على جماعة الأقران و الدافعية، توازن المكافآت و التكليف في التبادل الاجتماعي بين الاستقلالية الفردية تم تحديد استراتيجيات التعلم التعاوني في نهاية **1800** وفي سنة **1889** ظهر التعلـم التعاوني في الولايات المتحدة الأمريكية و انجليزا، سنة **1903**بالألمانيا في **1950**تم نشر بحث كامل عن التعلم التعاوني، حيث تطبيق هذا الجانب في بريطانيا في أؤخر القرن الثامن عشر ميلادي على نطاق واسع عندما تم استخدام المجموعات التعليمية التعاونية، وانتشر استخدامـــه في نيويورك سنة **1806** ثم انتشر في كل ولايات الولايات المتحدة الأمريكية وفي نهاية **1970** تم تحديد نظريات علمية حول تدعيم إجراءات التعلم التعـــاوني (البغدادي ،2005، ص ص17–21) .

لقد لخص منسى (2003) ظهور التعلم التعاوني حيث ظهر منذ أوائل القرن العشرين في عام **1929** ظهر كتابين لـ(Miller) احدهما التعلم التعاوني **(**Coopérativ Learning**)** وفي سنة **1938** ظهر كتاب كل من (May&Dobbs) يتناول موضوع التعلم التعاوني ، كذلك كتاب (Deutsch) في سنة **1949** يشمل على نظرية للتعلم التعاوني، وفي سنة **1963** نشر كل من (Miller & Hamblin)العدد أربعة و عشرون دراسة ارتباطيه بالتعلم التعاوني و في الفترة من **1970**حتى **1974**قدم(Johnson &Johnson) بحثا شاملا عن التعلم التعاوني، من سنة **1989**

حتى **2000** تم نشر أكثر من **550** بحثا تجريبيا في مجالات التعلم التعاوني، وكان من بين هذه البحوث **100** بحث ارتباطي وصفي في مجالات التعلم التعاوني(ص177).

ترى الباحثة أن التعلم التعاوني قديم قدم الإنسان حيث بدأ الاهتمام به في بداية ونهاية الثمانيات ومع بداية التسعينات شهد الاهتمام الفعلي به، واستمرت الأبحاث و الدراسات فيه نظرا للخدمات التي قدمها في ميدان التربية والتعليم، فالتعلم التعاوني يمكن استخدامه كبديل في التدريس والتدريب التقليدي فهو يضمن التعاون والتفاعل الايجابي بين أعضاء المجموعة التعاونية.

2-2-3-أهمية التعلم التعاوني :

تشير الدراسات و الأبحاث أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تحقق أهداف تعلميه مرتبطة بالمجال المعرفي مثل ارتفاع التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، و تحقيق الصحة النفسية و تكوين علاقات إيجابية نحو الأخر، زيادة نشاط الفرد في المجموعة التعاونية، والمشاركة الفعالة لكل فرد من المجموعة، استراتيجية التعلم التعاوني تستخدم في جميع المراحل العمرية المختلفة نظرا لأهميتها و لخص أهمية التعلم التعاوني كل من(خطابية، 2015، ص372) و(رفاعى، 2012، ص ص 187-188) في النقاط التالية:

- ➢يساعد على ارتفاع مستوى الأفراد.
- ➢القدرة على التذكر.
- ➢فهم وإتقان المادة.
- ➢تنمية القدرة الإفراد على تطبيق ما تم تعلمه في المواقف المختلفة.
- ➢تنمية القدرة الإبداعية.
- ➢يؤدى إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المختلفة.
- ➢يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي والذاتية.
- ➢نمو مهارات التعاون مع الغير و الاحترام المتبادل بين الإفراد.
- ➢مناقشة الأفكار داخل المجموعة.

➢تنمية الجوانب الانفعالية.

ترى الباحثة أن أهمية التعلم التعاوني لدى المعلمين المتدربين هو العمل على زيادة مســـتوى الكفايات التدريسية لديهم من خلال التدريب، و الأنشطة التدريبية، و المناقشة، و الحوار فيما بينهم مما يســاعدهم على إتقان المادة التدريبية، وفهم النشــاط التدريبي، وتقبل الأفكار، وأراء أعضـــاء المجموعات.

2-2-4-مبادئ التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني ليس هو مجرد جلوس المتعلمين مع بعضهم البعض و العمل معا، و ليس هو كذلك مساعدة لبعضهم البعض في موضوع ما، حتى يكون التعلم التعاوني ناجحا هناك مجموعة من المبادئ الأساسية يعتمد عليها التعلم التعاوني و هي :

2-2-4-1- الاعتماد المتبادل : يعد هذا المبدأ أهم مبادئ التعلم التعاوني، فالتعلم التعاوني يعتمد على شعار " أن نغرق معا أو أن ننجو معا "، حتى يكون الموقف التعليمي أو التدريبي تعاونيا يجب أن يدرك الإفراد بأنهم يشاركون إيجابيا زملائهم في مجموعتهم و يقع على عاتقهم المسؤولية ألا وهي الاعتماد المتبادل، حيث من خلاله يتأكدوا أن كل أفراد المجموعة تعلموا المادة التعليمية أو التدريبية (خطابية، 2005، ص377)،وكل فرد في المجموعة عليه معرفة بأن فشله أو نجاحه يعتمد على الجهد المبذول، لكل منهم دورا مهما و فعالا .

ومن بين أدوار إفراد المجموعة التعاونية مايلي :

- **قائد المجموعة** : المسؤول عن توجيه إفراد المجموعة نحو إنجاز الهدف أو المهمة.
- **مقرر المجموعة (المسجل)** : يدون الملاحظات و يكتب المناقشات التي تدور بين إفراد المجموعة التعاونية .
- **موجه النشاط (المراقب)** : يجمع المواد و يتأكد إن كل فرد قد أخذ مكانه و دوره في النشاط والتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف.
- **المفسر**: دوره طرح الأسئلة ويقرأ الأفكار، والآراء، ويشرحها، ويلخصها لبقية إفراد المجموعة.
- **مسؤول المواد** : المسؤول عن إحضار المواد و الأدوات التي تتطلبها المهمة .

القارئ : يقرا التعليمات و التوجيهات أو المادة ذات العلاقة بالنشاط أو المهمة أو المشكلة المبحوثة.

الناقد : الذي يبين بعض الحدود و المحددات فيما يطرحه كل فرد من أفكار أو أراء ، يطلب التعديل المطلوب إذا لزم الأمر (زيتون، 2007، ص ص559- 560).

وترى الباحثة أن الإعتماد المتبادل هو أساس العمـــل التعاوني، إذا ما تحقق لدى أعضـاء المجموعة فأنه يجعل الأعضاء يدركون بأنهم :

- يشتركون في نفس الهدف.
- يعملون معا لتحقيق الهدف المشترك.
- يشعرون كأنه وحدة متكاملة .
- كل عضو مسؤول عن الجماعة.
- فشل أحد الأعضاء هو فشل للمجموعة ككل و نجاحهم نجاح للمجموعة.

2-2-4-2-المسؤولية الفردية و الجماعية : أن الهدف من التعلم التعاوني هو جعل كل فرد قوي والمسؤولية الفردية تعمل هي التي تجعل كل فرد من أفراد المجموعة اقوي، وبالتالي تزداد قوة المجموعة (الهويدي، 2005، ص219).

2-2-4-3- التفاعل المعزز وجها لوجه : يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة و التفاعل الايجابي وجها لوجه مع زميل آخر في نفس المجموعة، والاشتراك مصادر التعلم، و تشجيع كل فرد للأخر، وتقديم المساعدة، والدعم لبعضهم البعض يعتبر تفاعلا معززا وجها لوجه من خلال التزامهم الشخصي نحو بعضهم لتحقيق الهدف المشترك، ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادلهم الشرح، والتوضيح، والتلخيص الشفوي.

(نبهان، 2008، ص42)

2-2-4-4- المهارات الاجتماعية المناسبة: تتضمن المهارات الخاصة بالعلاقة بين الإفراد

و عمل المجموعات التعاونية الصغيرة، وفي هذا يصعب نجاح التعلم التعاوني في غياب المهارات الاجتماعية لدى الإفراد فلا يمكن وضع الإفراد في مجموعات، وهم لا يملكون المهارات الاجتماعية المناسبة التي يتطلبها التعلم التعاوني (زيتون، 2007، ص561).

2-2-4-5-المعالجة الجمعية : تحدث عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم و مدى محافظتهم على علاقات عمل فعالة ويأتي ذلك بالتفكير و التأمل من قبل المجموعات بمدى سير عملها، ومن اجل اتخاذ قرارات حول أي الإعمال التي ينبغي الاستمرار فيها، وإي الإعمال ينبغي تغيرها، من اجل معرفة أي الإعمال كانت مساعدة و أيها كانت غير مساعدة (الخفاف، 2013، ص79).

2-2-4-6- المهارات الشخصية و الرمزية : في التعلم التعاوني يتعلم المتعلمين المهام الأكاديمية إلى جانب المهارات الاجتماعية اللازمة للتعاون مثل مهارات القيادة، واتخاذ القرار، وبناء الثقة وإدارة الصراع، و يعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح مجموعات التعاوني (نبهان، 2008 ، ص43).

مما لاشك فيه أن مبادئ التعلم التعاوني لها دور كبير في نجاح أو فشل عمل المجموعات التعاونية لذا في بناء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) تم أخذها بعين الاعتبار حيث تم تحديد دور لكل معلم متدرب في المجموعة التعاونية، حتى يعلم كل معلم متدرب أنه مسؤول مسؤولية كاملة، و أن كل أعضاء المجموعة التعاونية يعتمدون عليه في فهم المادة التدريبية، وما تتضمنه من أنشطة تدريبية، ومحاضرات، فالمسؤولية الفردية التي يشعر بها المعلم المتدرب اتجاه مجموعته تزيد من دافعيته وتفاعله الإيجابي بين أفراد مجموعته نحو فهم المطلوب منهم في ورقة عمل(النشاط التدريبي).

2-2-5- شروط التعلم التعاوني :

للتعلم التعاوني مجموعة من الشروط و هي :

- توفر الإعتماد الإيجابي المتبادل بين أعضاء الجماعة.
- إتاحة الفرصة للتفاعل المباشر بين أفراد الجماعة.

- الاستفادة من إمكانيات و مهارات كل عضو من أعضاء الجماعة.
- أن يكون كل عضو في الجماعة مسؤولا عن عمله الذي اسند إليه.
- أن تتحقق الأهداف ومهارات العمل الجماعي(الديب، 2005، ص102).

و في الدراسة الحالية تم توفير شرطان الأول متعلق بتوفير الهدف الذي يجب أن يكون مهما للمعلمين المتدربين وهو تطوير كفاياتهم التدريسية، والشرط الثاني توافر المسؤولية الجماعية لكل مجموعة تعاونية عندما يعلم كل معلم متدرب أنه مسؤول على تحقيق هدف المشترك لمجموعته التعاونية فإنه يبذل جهد و يتحمل مسؤوليته نحو تحقيقه.

2-2-6-مراحل التعلم التعاوني :

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق المراحل الآتية

- **المرحلة الأولى : التعرف**

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة، وتحديد معطياتها، والمطلـــوب عمـــله إزاء الوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

- **المرحلة الثانية : مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي**

و يتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار و كيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية و كيفية إيجاد القرار المشترك، وكيفية الإستجابة لأراء إفراد المجموعة و المهـــــارات اللازمة لكل المشكلة المطروحة .

- **المرحلة الثالثة :الإنتاجية**

يتم في هذه الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة و التعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس و المعايير المتفق عليها.

- **المرحلة الرابعة : الانتهاء**

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام(سليمان، 2005، ص61).

التعلم التعاوني و استراتيجياته أحد الأساليب الحديثة في التعليم و التدريب الذي يستمد أفكاره ومبادئه من النظرية البنائية، فهو يستخدم في جميع المراحل العمرية فيه يتم تقسيم الإفراد في مجموعات تعاونية عدد أفرادها لا يتجاوز 6 أفرادا يتداولون الأدوار فيما بينهم، وكل فرد يتحمل مسؤوليته اتجاه نفسه و اتجاه زميله في المجموعة، مختلفين في قدرات الدراسية أو المستويات المهنية يتعاونون فيما بينهم في جو تفاعلي إيجابي، من أجل تحقيق هدف مشترك للمادة التعليمية أو التدريبية، و المعلم في مرحلة التعليم الابتدائي يحتاج بين الفينة ولأخرى للتدريب و التكوين فيما يخص مهنته خاصة في ظل التطور العلمي و الانفجار المعرفي الذي أثر على أدواره التعليمية والكفايات التدريسية، هذه الأخيرة في تجدد دائما مما يتطلب من المعلم معرفة كل جديد فيها، من خلال برامج التدريبية متنوعة الاستراتيجيات، ومن بين الاستراتيجيات التعلم التعاوني لاقت تقبل لدى المختصين و الباحثين استراتيجية التعلم معا.

2-2-3-استراتيجية التعلم معا :

يوجد العديد من اســـتراتيجيات التعلم التعاوني و التي يمكن أن تحقق جوانب التعلم والتدريب بصـــورة أفضـــل من اســـتراتيجيات أخرى، وذلك في مناخ تعليمي و تدريبي في حدود الإمكانات المادية و البشـرية المخصـصــة ومن بين اسـتراتيجيات التعلم التعاوني التي لاقت قبولا اسـتراتيجية التعلم معا و التي تهتم بنشـــاط الفرد في المواقف المختلفة التعلمية، والمهنية، ومشـــاركة الايجابية وتركيز على أهميـة التفـاعـل بين المتعلمين وبين المتعلمين، والمـادة التعليميـة، والخبرات التربويـة والمهنية (الديب، 2006، ص 6).

2-2-3-1- تعريف الاستراتيجية :

يقصد بها المنحى، و الخطة، و الطريقة التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها، ما هو عقلي، و معرفي، أو نفسي، أو اجتماعي، أو حركي، أو مجرد الحصول على المعلومات، وأن للاستراتيجية معنيين كل منهما يكمل الآخر وهما :

➢**المعنى الأول:** فيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها فن إستخدام الإمكانات و الوسائل المتاحـــة بطريقة مثلى، لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب علمية لتحقيق هدف معين.

➢**المعنى الثاني** :فيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة .

يرى حسن (1999) "بأنها مجموعة الأفعال، وتتابع مخطط لها من التحركات، يقودها المعلم ويؤدي إلى الوصول لنتائج معينة مقصودة و تحول دون حدوث ما يعاكسها أو يناقضها، أما (فرحي،2001) فالاستراتيجية يراها بأنها مجموعة الإجراءات، والأفعال الممارسات التي يتبعها في إعداد ،و تنظيمه للمواقف التعليمية ،والأنشطة التعلمية، وأورق عمل المتعلم وإرشادات للمعلم معدة مسبقا، وأساليب تقويم بحيث تحقق هذه الخطة أهدافا معينة ونتائج مقصودة (الديب، 2006، ص ص 12 -14).

2-2-3 -2-تعريف استراتيجية التعلم معا :

صممت هذه الطريقة من قبل (Johnson&Johnson) سنة **1975-1987** في مركز التعاوني في كلية التربية جامعة مينسوتا بأمريكا(الديب، 2006، ص20)، تم تسمية هذه الاستراتيجية من كتابها (Learning Together and Alone)،تعد هذه الاستراتيجية هي الأقرب للتعاون النقي حيث يتم فيها جميع عناصر التعلم التعاوني، وتؤكد هذه الاستراتيجية على مهارات التفاعل اللفظي ويقسم المتعلمين إلى مجموعات عدد أفرادها من 3 إلى 5 متعلمين كل متعلم له دور يقوم به يساعد المتعلمين بعضهم بعضا في الواجبات، و القيام بالمهام وفهم المادة داخل الفصل وخارجه ويتشاركون في تبادل الأفكار وذلك لتحقيق هدف مشترك، ويتم تقويم كل مجموعة وذلك بمقارنة أداء المجموعة ككل بالأداء السابق تبعا لمتوسط الأداء الفردي لأعضائها وتعطي كل مجموعة خطة العمل المتضمنة الأهداف، والأسئلة، والأنشطة التعليمية، ويقوم المدرس بمكافأة المجموعة ككل ويخضع التلاميذ فيها إلى اختبار فردي، فضلا عن تقويم المجموعة ككل(الخفاف، 2013، ص ص 88- 89).

تعتمد هذه الاستراتيجية على المشاركة المتبادلة بين أعضاء المجموعة الواحدة لتحقيق أهداف الدرس بحيث يشارك الجميع أعضاء المجموعة في تعلم المهنة ويتحمل الإفراد مسؤولية جمع البيانات يكون دور المعلم الإشراف و المتابعة، و تتم مكافأة المجموعة بناء على كيفية العمل معا و تحقيق الهدف وإنجاز المهمة الموكلة لهم، وهي تصلح لجميع مراحل التعليم و لجميع المواد الدراسية، ويكون

التركيز فيها على مبادئ الاعتماد المتبادل الإيجابي الأساسية وعلى قرارات المعلم الذي يطبق التعلم التعاوني(الاكلبي، 2008، ص50).

وتسمى كذلك التعلم بالمشاركة، و يعتمد هذا النموذج على مفهوم التعلم التعاوني المتضمن التعلم بالمشاركة المتبادلة وفيها يشارك التلاميذ جمعيهم قبل البدء في تعلم المهمة و يتحمل التلاميذ المسؤولية في جمع المعلومات (زيتون، 2007، ص569).

في حين ينظر عرفاوي (2008) "هي تنظيم الغرفة بحيث يجلس كل المتعلمين وجه لوجه في مجموعات تتراوح عدد أفراد كل منها (2-6) متعلمين، ويتم إعطاؤهم مجموعة من التعليمات حول مادة أو موضوع ما مع تحديد دور كل متعلم في التعاون و التشارك بهدف تعرف على إبعاد الموضوع" (ص ص48-49).

ويذكر القحطاني (2000)" يتم تقسيم الصف إلى مجموعات و كل مجموعة تتكون من 4-5 أعضاء غير متجانس وتقوم كل مجموعة بأداء واجبات معينة، وكل مجموعة تقوم بتسليم العمل المناط بها بعد الانتهاء و يأخذ مكافأة و ثناء مقابل ما قامت به من عمل" (ص105).

ويرى كل من سيد و الجمل (2012) "هي استراتيجية تقوم على عمل المتعلمين في المجموعات لإنتاج عمل واحد أو إنجاز مهمة واحدة، و تدور بينهم مناقشات، و تبادل معلومات حتى يتم التأكد من فهم المادة "(ص295).

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن استخدام استراتيجية التعلم معا(LearningTogether) هي أنسب الاستراتيجيات التي يمكن استعمالها مع المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي بهدف تدريبهم لتطوير كفاياتهم التدريسية عن طريق البرنامج التدريبي، فهي لا تحتاج إلى إمكانيات و متطلبات لتطبيقها، مناسبة لمدة جلسات البرنامج التدريبي بعكس الاستراتيجيات الأخرى، فيها يتم تسيجد التعلم التعاوني بكل عناصره و مبادئه.

2-2-3-3-استخدامات استراتيجية التعلم معا:

- تستخدم في حالة عدم إعطاء مقدمة للدرس.
- عندما تتاح حرية اختيار المتعلمين لمجموعاتهم التعاونية.

- عند عمل المتعلمين معا كمجموعة تعاونية على مهمات تعليمية محكمة البناء و ذات أهداف مشتركة .

- عندما يكون دور المتعلمين في المجموعة الواحدة المشاركة في المناقشات و تبادل الآراء و تعلم المفاهيم من خلال المهمات المفتوحة.

- عندما يشارك المتعلمين المجموعة الواحدة في ورقة العمل و الإجابة عن الأسئلة وفي البحث عن المصادر (سعادة، 2004،ص230).

2-2-3-4- خطوات استراتيجية التعلم معا :

حددها (سيد و الجمل، 2012،ص55):

- تقسيم المتعلمين لمجموعات تتألف من 4-5 متعلمين غير متجانسين.
- تكليف كل مجموعة بإنجاز عمل واحد يشترك فيه الجميع.
- يحدد المعلم أهدافا تعاونية للمادة التعليمية قبل بداية كل درس.
- اختيار وحدة و موضوع للدراسة.
- عمل ورقة عمل (صحائف عمل) منظمة من قبل المعلم لكل موضوع دراسي يتم فيها تقسيم الموضوع الدراسي إلى وحدات صغيرة ، بحيث تحتوى هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.
- تحديد دور متعلم في كل مجموعة.
- قيام المعلم بعرض عناصر الدرس.
- ملاحظة أعضاء المجموعة من قبل المعلم أو المتدرب.
- كتابة تقرير مفصلا عن المعلومات المتحصل عليها.
- عرض كل مجموعة تقريرها أمام المجموعة الأخرى.
- يطلب المعلم من كل مجموعة إبداء رأيها في تقارير المجموعة الأخرى .
- عرض ملخص الدرس من قبل المعلم و المتعلمين.

يقوم المتعلمين نهاية كل موضوع بأداء اختبارات فردية.

2-2-3-5-دور المعلم /المدرب في استراتيجية التعلم معا:

- تحديد الأهداف التعليمية و التدريبية.
- تحديد حجم مجموعات العمل.
- تكوين المجموعات .
- ترتيب جلوس المجموعات.
- تحديد معايير النجاح على المستوى الفردي وعلى مستوى المجموعة.
- تحديد الأدوار لإفراد المجموعة.
- تقديم غلق الدرس (المهداوي، 2013، ص45).

2-2-3-6-تعليمات خاصة المعلم / المدرب في استراتيجية التعلم معا :

- تقبل الأفكار الجديد وغير المألوفة.
- الاستعانة بطريقة المحاضرة.
- توضيح نقاط غامضة أو معلومات غير مفهومة.
- اختيار أعضاء المجموعات بطريقة التقويم (شبكة ملاحظة)
- تدريب داخل الجماعة التعاونية على المهارات الاجتماعية.
- تصنيف المتعلمين إلى مستويات داخل كل جماعة تعاونية.
- تسمية المجموعة باسم معين.
- مناقشة الإيجابيات في العمل معا.
- التخطيط الجيد للأنشطة لما يتلاءم المتعلمين.
- توزيع الأدوار بين إفراد المجموعة .

➢ يطلب المعلم من كل مجموعة عرض التقرير الذي أعدته إمام المجموعات الأخرى بعد الانتهاء من كل مجموعة (الديب، 2006، ص22).

3-الكفايات التدريسية:

3-1-تعريف الكفايات التدريسية :

الكفاية مفهوم جديد ظهر في أواسـط الثمانينات من القرن العشـرين في حقل التربية و التكوين والمقاولة، لقد ارتبطت في بداية ظهورها و انتشـــارها بالمجال التشـــغيل، المهن، و تدبير الموارد البشرية في الإدارات و المصانع هو مفهوم جديد على اللغة التعليمـــة سواء في عـلم النفس

أو علوم التربية ، أو في مجال التشغيل، والتسيير، والموارد البشرية، وغيرها من المجالات حيث ساد الحديث عن الإمكانات والاستعدادات (Aptitudes)،وعن القدرات (Capacités)، وعن سمات الشخصية التي تميز فردا معينا في ظروف ووضعيات معينة، فكل هذه الأحاديث تمثل الخصائص النفسية لكن شيئا فشيئا بدا مفهوم الكفاية ينتشر في مختلف الحقول العلمية (سامعي، 2014، ص 111).

3-1- 1-لغة :

ترجع الكفاية إلى الجذر اللغوي كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر و يقول كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقول استكفيته أمرا فالكفاية مصدر للفعل كفي(قام بالأمر)(عطية، 2009، ص34).نقول كفاه الشيء يكفي كفاية بمعنى استغنى به عن غيره فهو كاف وهي كلمة

ذات أصل لاتيني وتعنى العلاقة و تقابلها بالفرنسية (Compétence)،جاء في قاموس (Webster) مصطلح الكفاية (Compétence)على أنه يعني الوسائل الكافية كحاجات الفرد، أو قدرته، أو مهارته أو طاقته في حين مصطلح (Base) تعنى الأساس(ساعد، 2013، ص ص83 – 84).

ورد في "**اللسان** " : كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال : كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفى الرجل كفاية فهو كاف وكفى، ويقال كفاه الأمر قام فيه مقامه (ابن منظور، 2002، ص261).

و في حقل النفس يقدم معنيان لكلمة كفاية المعنى الأول يخص مجال سيكولوجية النمو حيث يقصد بها مجموع الإمكانات المتعلقة بالاستجابة الأولية تجاه البيئة المحيطة، في حين يتم وضع

المعنى الثاني بين علم النفس، واللسانيات، و يندرج ضمن علم النفس اللغوي بحيث تعنى الكفاية مجموع المعارف اللسانية لدى المخاطب يمكنه من فهم و إنتاج عدد لا نهائي من الجمل، أما في مجال التربية حسب القاموس التربوي فالكلمة (Compétence) مشتقة من الكلمة اللاتينية (Compètens) من الفعل(Compéter) أم الذهاب (Patère) ومع (cum) بمعنى الملاءمة والموافقة و التعريف المحدد لها هي القدرة (Capacité)سواء القانونية أو المهنية المكتسبة على انجاز بعض المهام و الوظائف و القيام ببعض الإعمال (سامعي، 2014، ص ص111- 112).

و في قاموس (Le nouveau Petit Robert) عن الكفاية تعني " الحكم الجيد على شيء وقوة المعرفة المعمقة" (طبشي، 2015، ص55).

3-1-2- اصطلاحا :

تحتل الكفايات التدريسية مكانة هامة في الأدب التربوي حيث حظيت بالاهتمام من قبل المهتمين بشأن التربوي لذا تنوعت الرؤى والآراء حول التعاريف الكفايات التدريسية، ومصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة التي أدخلت في القاموس التربوي، ولقد اختلف في ظهوره أول مرة من قبل التربويون، فمنهم من يراه ظهر في القرن العشرين، والآخر في الخمسينات من القرن الميلادي، ومنهم في الستينات الميلادية من القرن الماضي ولكنه بدا ينتشر حتى أصبح واقعا محتوما، وعمودا بالنسبة للمناهج الجديدة(الحضيبي، 2007، ص5)،وقد أشار (الرنتيسي، 2009)،في دراسته حول تعدد تعريفات الكفايات إن مفهوم الكفاية (Compétence)من المفاهيم المركبة متعددة الدلالات، و يرجع ذلك إلى أن كل باحث ينظر إلى الكفاية من زاوية تختلف عن غيره بما يتناسب دراسته مما دعا البعض إلى القول بأن الكفاية تعد مفهوما و صفيا (Descriptive) أكثر من كونه مفهوما معياريا (Normative) (العصمي، 2014، ص24).

فالمصطلح الكفاية (Compétence) من الالفاظ التي ترتبط بالمفاهيم الحديثة داخل المجالين السيكولوجي و البيداغوجي و لقد تم استعمالها اول مرة بالمفهوم البيداغوجي في علم النفس الصناعي و المقاولة لمواجهة التحديات الشغل من خلال الاستثمار في تنمية الموارد البشرية و جعلها ذات كفاية ساهمت مجالات أخرى في ظهور مفهوم الكفاية ابرزها اكتشافات علم الاعصاب في أبحاث الذكاء، علم نفس المعرفي وعلم اللغة ثم انتقلت إلى مجال التدريس، فالكفاية كمفهوم بيداغوجي

ارتبطت بمفهوم الجودة التعليمية التي تقوم على تأهيل الافراد و تنمية القدرات التي تمكنهم من التكيف الجيد مع المحيط (الراجحي، 2013 ، ص39).

و من بين التعاريف نذكر :

يعرف الأزرق (2000) "أنها امتلاك المعلم لقدر كاف من المعلومات، و المهارات والاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه، و توجه سلوكه في المواقف التعليمية بمستوى محدد من الإتقان ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض" (بوراي، 2016، ص 89).

يعرفها كذلك زيتون و زيتون (2003) " تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب وتظهر في جميع أنماط، وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليم(ص 52).

ينظر غريب (2003) للكفايات " فهي نظام من المعارف المفاهيمية و الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكل المشاكل وعلى هذا فالكفاية تتضمن مجموعة من المعارف، و المهارات والإجراءات أنماط من البرهة العقلية"(ص 74).

وأورد كذلك زيتون (2004) "القدرة على أداء عمل نشاط معين ذي علاقة بتخطيط الدرس وتنفيذه، تقويميه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات المعرفية، أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقيمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، و سرعة إنجازه، و القدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية "(ص 12).

و ينظر إليها الدريج (2005) بأنها " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف، و مهارات، و قدرات و اتجاهات، مندمجة بشكل مركب كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها، و تجنيدها، و توظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة " (ص273)

يعرفها (Domald Medley) "تشير إلى المعلومات، و المهارات، و الاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضير للموقف التعليمي، فقد تشتمل المعرفة ذات الصلة بتخصص المعلم المعلومات العامة، و المعلومات ذات الصلة بعلم النفس، أو علم الاجتماع، أو بأنه معلومات يمكن أن يكون لها دور في تحديد قدرة المدرس أو أدائه الفعال، أما المهارات فقد تكون ذات الصلة بالمحتوى ومهارات القراءة، و الكتابة، و الرياضيات، في حين تكون الاتجاهات متعلقة بالمدرس، و التلاميذ الزملاء و القيم (حديد، 2009، ص 180)، يعرف كل من (Houston&Housani) " بأنها تعني التمكن من أداء عمل معين، و أن التعليم وفقا لهذا المفهوم يختلف في الافتراضات التي تقوم عليها و المداخل التي يستخدمها، إذ انه يركز على امتلاك المعارف و المهارات ليس مجرد امتلاكها أو استظهارها، ولكن لاستخدامها في أداء عمل معين " (الراجحي ،2013، ص ص26– 27).

و في موسوعة المصطلحات التربوية فتعرف "الحد المقبول من المعلومات، و المهارات الاتجاهات و القيم و المبادئ و الأخلاق التي يمكن المعلم من انجاز مهامه التعليمية بإتقان فعالية و تصنف كفايات التدريس في ثلاثة كفايات رئيسة هي التخطيط و التنفيذ و التقويم ، وتتدرج كل منها مجموعة

أما مفهوم الكفايات التدريسية من الناحية التربوية فهي:

تعرف على أنها "هي قدرة على أداء عمل توافرت مقوماته، و مكوناته المعرفية، و المهارية والوجدانية كما تحقق النتائج التعليمي مع الاقتصاد في الوقت و الجهد "(المسروي وآخرون، 2010، ص5).

في القاموس الموسوعي للتربية و التكوين الكفايات التدريسية بأنها الخاصة الإيجابية للفرد و التي تشهد بقدرته على انجاز بعض المهام، و يقر بأن الكفايات شديدة التنوع فهناك الكفايات العامة (Compétences Générales) أو الكفايات القابلة للتحويل (Transférables)والتي تسهل انجاز مهام عديدة و متنوعة، وهناك الكفايات الخاصة أو النوعية(**C**ompétences Spécifiques)و التي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا و محددة (الديج و الجمل، 2009، ص 63).

ويبدو أن الاختلاف في تعريفات الكفايات التدريسية يعود إلى اختلاف في الزاوية التي ينظر منها إلى الكفاية فمن ينظر إليها في شكلها الكامن ويعرفها بأنها تتضمن المعارف، و المفاهيم و آخرين

في شكلها الظاهر فيرى أنها تعنى الأداء الذي يمكن يبديه المعلم، فالكفايات في شكلها الكامن تعنى إمكانية القيام بعمل، أما في شكلها الظاهر فتعنى الأداء الفعلي له (عطية، 2009، ص35).

رغم الاختلاف في التعريفات ألا أنه هناك اتفاق فيما بينهم، حيث يتفق كلا من (الأزرق ،2000) ،(زيتون، 2003)،(غريب، 2003)،(الدريج، 2005)،(على، 2011)،(الراجحى، 2013) ،Donml dMedle) في أن الكفايات مجموعة من المعارف، والاتجاهات، والمهارات القدرات المعلومات التي على المعلم امتلاكها حتى يقوم بعمله بمستوى من الإتقان، في حين يتفق كلا من (زيتون،2001)،(المسروري و آخرون،2010) بأن الكفايات التدريسية تساهم في تحقيق النتائج التعليمية المرجو تحقيقها بأقل جهد و تكلفة في المال و الوقت، أما،(الدريج والجمل،2009) و (المسروري وآخرون، 2010)، الكفايات التدريسية هي :

- صعوبة فصل الكفايات التدريسية (الرئيسة و الفرعية) عن بعضها البعض في موقف تعلمي لأنها تظهر في آن واحد.
- يتم توظيف الكفايات التدريسية في مواقف مختلفة (الدراسية و الحياتية).
- تصنف الكفايات التدريسية إلى كفايات (العامة، الخاصة، الرئيسية، الفرعية).
- تتكون الكفايات التدريسية من مكونات (المعرفية ،المهارية ،الوجدانية).
- اكتساب الكفايات التدريسية عن طريق البرامج التدريبية و التعليمية .

و من خلال التعريفات والاستنتاجات فأن هذه الدراسة تعرف الكفايات التدريسية بأنها" مجموعة من المعارف، و المهارات، و القدرات، و المعلومات المتعلقة بالكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ التقويم) التي يطورها المعلم مرحلة التعليم الابتدائي عن طريق تدريبيه ضمن مجموعات تعاونية باستخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، ويكون قادرا على تطبيقها بفاعلية، على مواقف تدريسية التي تظهر في أدائه، بحيث يتم ملاحظتها و قياسها عن طريق شبكة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

3- 2-أساليب تحديد الكفايات :

هناك العديد من الأساليب لتحديد الكفايات التدريسية و أكثرها شيوعا الاتي :

ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات ينبغي تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

تحليل المهمة : أي الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم ترجمة هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

دراسة حاجات المتعلمين وقيمهم و طموحاتهم يجب أن تتوافر عند المعلم.

تقدير الاحتياجات :أي دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة، و تعرف متطلباته، و تحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين في هذه المدرسة لأداء وظائفهم.

تقدير الاحتياجات :أي دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة، و تعرف متطلبات، وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين في هذه المدرسة لأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة ذلك إلى كفايات يجب توافرها لدى المعلم التصور النظري لمهنة التدريس و التحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور (النجار و سلمان، 2015، ص351).

3-3-3- تصنيف الكفايات التدريسية :

يقصد بالتصنيف حسب (سلفان، هوادر، وهنجر، ونورمان) هو تحديد المحاور التي يدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسية، ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الثانوية ويمثل هذا الأمر شروط يجب أن تراعى أهمها ضرورة الاتساق مع أهداف الدراسة و طبيعتها، كما ينبغي للتصنيف أن يستفيد من غيره من التصنيفات متفقا مع مبادئها العامة وواقعيا يمكن للبرامج تنفيذه وترجمته إلى استمارات ملاحظة و تقويم لأداء المعلمين في المواقف التعليمية، أما عن أهمية التصنيف فتتلخص في تسير مهمة التفكير المتعمق في كل جانب من جوانب الإعداد و ضمان استيفاء جوانبه(العصمي، 2016، ص30).

هناك العديد من التصنيفات المختلفة حسب طبيعة كل دراسة و حسب اختلاف وجهات نظر الباحثين، و العلماء، و تعاريف الكفايات التدريسية و من بين التصنيفات نذكر :

ا-**الكفايات المعرفية** :وهي التي تحدد المفاهيم المعرفية التي يظهرها المعلم أي معرفة المعلم مجموعة من المعارف، والحقائق المتصلة بالمتعلم، والمعرفة الثقافية الواسعة في المجالات الأخرى وتمتد هذه المعرفة إلى كفايات التعليم المستمر و استخدام أدوات المعرفة وطرق استخدامها في المبادئ المعرفية.

ب-**الكفايات الأدائية** : و التي تشير إلى قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية التدريسية و الحقيقية، أي أنها تحدد المهارات و العمليات التدريسية التي يتوقع أن يظهرها المعلم ونظرا لأن الكفايات الأدائية تعالج العمليات التي تمارس في حجرة الصف فإن أسلوب الملائم هو ملاحظة ما يحدث من المعلم داخل الصف.

ج- **الكفايات الإنتاجية** : وهي ترتبط بالكفايات المعرفية، والأدائية، و التي تؤدي إلى كفاية الإنتاج أي القدرة على الوصول إلى النتائج مثل قدرة المعلم على زيادة سرعة المتعلمين في التعلم هي تشير إلى مخرجات المتعلم تحصيله مهاراته، و اتجاهاته، والتي تنتج من خلال استخدام المعلم لعدد كبير من الكفايات المعرفية، و الأدائية، و التي يمكن أن تكون على شكل سلوكيات محتوى أو عمليات ويتم قياسها باستخدام الاختبارات التحصيلية المقننة (المسوري و آخرون ،2010، ص13).

د- **الكفايات الوجدانية** : تمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم و القيم التي يجب أن يؤمن بها و أشكال التذوق التي يفضل أن يتمتع بها، فهي تشير إلى استعدادات المعلم مثل اتجاهاته نحو مهنة التدريس، وثقته بنفسه، و احترامه للآخرين.

ويضيف (**Coop**) كفايات التسلسل المتعاقب ويقصد به التأثير الذي يغرسه المعلم في سلوك متعلمين وهي المحصلات التي يتوقع من المعلم أن يحدثها في النمو العقلي و العاطفي للمتعلم وهذه الكفاءة يكون التركيز على محصلات المتعلم التي هي مؤشرات حقيقة عن فعالية المعلم ومن الملاحظ أن قياس كفاءات المعلم في التسلسل المتعاقب هي الأكثر صعوبة تليها كفايات الأداء فهي اقل صعوبة في التحقيق أما كفايات المعرفة فهي الأسهل في القياس (العصمي، 2016، ص30).

حدد (Gary Borich)الذي أورد في دراسة (طبشي، 2015، ص57) "ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين هي كفايات معرفية، كفايات أدائية، كفايات إنتاجية. ويرى مرعى أن الكفاية قد تكون معرفية وقد تكون أدائية، و الكفاية المعرفية تكون منطلقا و أساسا للكفاية الأدائية، و يصنف بلوم الكفايات

إلى ثلاثة أصناف كفايات معرفية و تتضمن (المعارف، و المعلومات، و المفاهيم) وكفايات وجدانية (الاتجاهات التي يتبناها المعلم)، كفايات نفسحركية (المهارات الحركية للمشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية)"،ويصنف (Chase)الكفايات التدريسية إلى ستة مجالات تشمل (كفايات خاصة العلاقات الإنسانية، كفايات خاصة بعملية الاتصال، كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية، كفايات خاصة بإجراءات التعليم، كفايات خاصة بالتقويم ،كفايات خاصة بالمادة الدراسية)(النجار و سلمان، 2015، ص351).

يوجد العديد من التصنيفات من بينها تصنيف (Borsk)حسب دراسة (الأزرق، 2000) الذي صنف الكفايات التدريسية إلى (المعرفية ، الأدائية، الإنتاجية)، و تتصف (يسرى ،2004) الكفايات التدريسية إلى أربعة وهي (المعرفية، الوجدانية، الأدائية، الإنتاجية)، ويضف (الأزرق، 2000) تصنيف أخر حيث صنف الكفايات التدريسية إلى (كفايات تربوية عامة، كفايات تربوية نوعية كفايات مساعدة)،وهناك من يصنفها من الجوانب المعرفية، و النفسية، و الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس كذلك المتعلقة بتحقيق الأهداف، أما (جابر وزملاؤه) فقد أكدوا أن عملية التدريس تتضمن ثلاثة كفايات وهي التخطيط، والتنفيذ، و التقويم، وهذا الأخير هو الذي تم الاعتماد عليه في الدراسة، يشير مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين الذي انعقد في العاصمة عمان عام 2006 وبمشاركة العديد من المؤسسات التربوية، والمحلية، والعالمية، والجامعات وعدد من الخبراء الدوليين في مجال التطوير التربوي، حيث أوصى على تبني عدد من معايير إعداد تطوير المعلمين في مجموعة من الكفايات أبرزها التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدرس، و تقويم الدرس(الطروانة، 2013، ص 808).

تصنيف الكفايات التدريسية في الدراسة بـ:

1-كفاية التخطيط :

أن التخطيط للدروس اليومية هو التصور المسبق للعملية التعليمية و الخطوات التي يسترشد بها في تنفيذ الدرس داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف، فالتخطيط للدرس لا يعنى تدوين موضوع الدرس في دفتر التحضير كيفما اتفق، و إنما هو عملية وهادفة تتضمن اتخاذ مجموعة الإجراءات والقرارات للوصول إلى الأهداف المنشودة على مراحل معينة، وخلال مدة زمنية محددة باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام (العرنوسي، 2016، ص50)،تعد كفاية تخطيط الدروس اليومية

من الكفايات الأساسية لمعلم المرحلة الابتدائية إذ عملية التدريس لا تعتمد فقط على الموقف الذي يقفه المعلم إمام المتعلمين لتوصيل حقائق معينة خلال الحصة و أنما يسبق ذلك التخطيط الجيد لهذا الموقف (الاسطل و الرشيد، 2004، ص3).

1-1 –تعريف التخطيط :

1-1-1–لغة:

التخطيط في اللغة هو التسطير والتهذيب، و يقال خططت عليه دونته إي سطرت، ويقال فلان يخط في الأرض إذا كان يفكر في أمره، و يدبره وكل ما حضرته، فقد خططت عليه، و الخطة بالكسر الأرض التي يختطها الرجل لنفسه، وهو أن يعلم عليها بالخط ليعلم أنه اختارها ليبنها دارا (العرسوني، 2016، ص50).

1-1-2- اصطلاحا :

يرى زينون (2004)" هو ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس سواء كان طول السنة، أو لنصف السنة، أو لشهر، أو ليوم "(ص372).

ترى الهويدي (2005) أن كفاية التخطيط هي" تصور مسبق لما سيقوم به المدرس من أساليب أنشطة، وإجراءات، أو استخدام أدوات، أو أجهزة، أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة "(ص 87).

و يعرف محمود (2014) كذلك كفاية التخطيط "بأنه عملية يتم فيها وضع إطار شامل للخطوات و الإجراءات، و الأساليب المستخدمة لتحقيق أهداف محددة خلال زمن معين والتأكد من درجة بلوغ هذه الأهداف، فهو عملية تربط بين الوسائل و الغايات، ويمكن النظر لعملية التخطيط على أنها عملية تحضير ذهني وكتابي يصغه المعلم و يشمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة التخطيط بمفهومه الجديد يراعى خصائص المتعلمين وحاجاتهم، و أنماط تعلمهم كما يشمل التخطيط لبناء الإنسان بمكوناته العقلية و الوجدانية و المهارية (ص 206).

و يندرج تحت كفاية التخطيط الكفايات الفرعية التالية :

حسب (على ،2011) و(الزويني ،2005) تشمل:

➢صياغة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها (الكفاءة المستهدفة)

➢تحليل محتوى الدرس و تحديد عناصره الأساسية.

➢تحديد المتطلبات الأساسية للتعلم.

➢تخطيط الخبرات التعليمية لبلوغ الأهداف (الكفاءة المستهدفة).

➢تحديد أساليب التقويم.

➢تحليل المضمون.

➢التخطيط للدرس :رسم خطة للدروس تتضمن الأسلوب، و الوسائل التعليمية، و الأسئلة.

➢تحليل خصائص المتعلم : يتضمن معرفة ميولهم وثقافتهم و المؤثرات البيئة عليهم.

من خلال التعاريف التي تم التطرق إليها يمكن استخلاص النقاط التالية :

–التخطيط مجموعة إجراءات يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف العملية التعليمية .

– التخطيط يوجه العملية التعليمية .

– التخطيط يساعد المعلم في تحديد الوسائل التعليمية و الأنشطة التعليمية .

– التخطيط هو خطة يومية، أو فصلية، أو شهرية، أو سنوية.

و في الدراسة الحالية يتم تعريف كفاية تخطيط " هي مجموعة من المعلومات و الخبرات التي يكتسبها و يطورها المعلم المتدرب بالتعاون مع أفراد مجموعته التعاونية عن طريق ورقة عمل التي تتضمن التخطيط اليومي للدروس، والشهري، والسنوي، صياغة الكفاءات المستهدفة، و الأنشطة التعلمية، وتحديد الوسائل التعليمية، و أساليب التقويم .

2-1 – أهمية كفاية التخطيط :

ترجع أهمية كفاية تخطيط و إعداد الدروس اليومية لدى المعلم ارتباطها بجوانب متعددة كاختيار موضوع الدرس و صياغة أهدافه، و تحديد الأساليب التي تساعده في التمهيد له، و تحليل محتواه و تنظيم خبراته، و اختيار الأنشطة التعليمية التي يمكن أن يحقق أهدافه وطرق التدريس التي تناسب

هذه الأهداف، و تحديد، و إعداد أساليب التقويم التي يمكن استخدامها في الحكم على مدى تحقيق أهداف الدرس فيمكن أن يعد التخطيط للدرس بمثابة إجراءات واضحة للدور الذي يجب على المعلم أن يقوم به في إثناء الدرس (الاسطل والرشيد، 2003، ص5).

وحدد كل من (الفتلاوى،2010)،(العرنوسى،2016)أهمية كفاية التخطيط في مايلي :

- يجعل عملية التدريس عملية علمية منظمة ذات عناصر مترابطة واضحة.
- تجنب المعلم الارتباك و العشوائية في تقديم الدرس.
- ينظم عناصر الموقف التعليمي و تنظيم تعلم المتعلمين.
- يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة عالية.
- يساعد المعلم في تحديد الأولويات في الدرس.
- يمكن المعلم من تحقيق الأهداف المنشودة.
- يساعد تخطيط للدرس المعلم على تنظيم أفكاره و ترتيبها.
- تعد خطة الدرس سجلا مكتوبا لنشاط التعليم و التعلم.

التخطيط ذو أهمية بالغة للمعلم فمن خلاله يقف أمام المتعلمين بكل ثقة و تمكن يقدم لهم الدرس مترابط الأفكار والعناصر بعيدا عن العشوائية و الارتجالية، يحدد من خلاله كل ما يلزمه في الدرس من الوسائل التعليمية، و الكفاءات المستهدفة لكل موضوع، و الوقت المناسب لكل عنصر من عناصره، والأساليب التدريسية المناسبة، و أساليب التقويم، و غيرها، بهدف تحقيق الأهداف التربوية ويرى حلس و أبو شقير (2008) "عملية التخطيط للدروس خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلم حيث يستهين بعض المعلمين بهذه الخطوة و يستصغرون شأنها معتمدين على غزارة مادتهم و قدم عهدهم بمهنة التدريس فإهمال الإعداد اليومي للدروس أو العجلة فيه يعرض المعلم لمواقف غير مرضية، ويحد من تحقيق أهداف النظام التعليمي"(ص 14).

1-4- مبادئ التخطيط لعملية التدريس :أهم مبادئ التخطيط لعملية التدريس هي كالتالي

➢**ربط الخبرات التعليمية الجديدة بخبرات المتعلمين السابقة:** حيث المعلم يكون على دراية بمستويات المتعلمين، و بخبراتهم المعرفية السابقة، و بقدراتهم على تقبل الخبرات الجديدة، لا يتم ذلك إلا من خلال المناقشة، و الحوار بين المعلم و المتعلمين، والملاحظة المستمرة التي يقوم بها التي تقدم له فهما عن نواحي القوة و الضعف لديهم.

➢**وضوح الأهداف التعليمية** :إن وضوح الأهداف لكل من المعلم و المتعلم يحدد المسار في الموقف التعليمي فتحديد الأهداف يؤدي بالمعلم إلى التركيز، و الانتباه، و تحديد الوسائل التعلمية المناسبة عند تقديم الدرس ويضمن تحقيق نتائج جيدة في الوقت المناسب.

➢**إتاحة الفرصة للمتعلمين للاشتراك في العملية التعليمية بحواسهم** :ذلك من خلال مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعلمية المحددة في موضوع الدرس، أم استخدامهم للوسائل التعليمية والتمرينات التطبيقية التي تزيد من التعلم الصفي و فعاليته، وتضفي على عملية التدريس نوعا من الحيوية والنشاط، لان كلما زاد نشاط التلميذ في الموقف التعليمي كان لعملية التعلم معنى.

➢**أن تتناسب المستويات التعليمية التي يطلبها المعلم من المتعلمين مع استعداداتهم و قدراتهم و إمكانياتهم** :فعلى المعلم أثناء تخطيطه لدرسه أن يراعى ملاءمة الخبرة المقدمة إلى هؤلاء التلاميذ بحيث لا تكون في مستوى أدنى من خبرتهم فياستهان بها، و لا تكون في مستوى أعلى من خبرتهم يصعب عليهم فهمها.

➢**يجب أن تقدم المادة التعليمية في صورة وحدات دراسية ذات معنى واضح** :حيث يعمل المعلم على تقديم الدرس في مواقف ذات مغزى يتذكرها المتعلم و بذلك نبتعد عن عملية حفظ المعلومات.

(راشد، 2005، ص ص 71-73).

1-5-أنواع التخطيط للدرس :

يعتمد المعلم على أنواع متعددة من التخطيط الدراسي، معتمدا في ذلك على الفترة الزمنية التي يخطط لها ،والتي يجب أن تتناسب مع كمية المحتوى الدراسي ومدى صعوبته أو سهولته على المتعلمين فهناك خطة سنوية، وأخرى فصلية، وثالثة على مستوى الوحدة الدراسية الكاملة التي يستغرق

تدريسها عدة أسابيع، وقد تكون الخطة على مستوى حصة واحدة و التي تكون أهدافها نوع من الأهداف السلوكية الإجرائية قصيرة المدى (راشد، 2005، ص 67)

1-5- 1- تخطيط بعيد المدى : ويتجلى في التخطيط السنوي للتعلمات، وهو تخطيط الذي يتم لمدة طويلة عام دراسي، وهو تخطيط للكفاءات، و الأهداف، و المحتويات المبرمجة، و توزيعها على أشهر السنة الدراسية في إطار الوحدات التعليمية.

1-5- 2- تخطيط متوسط المدى : وهو التخطيط الذي يغطي فترة زمنية متوسطة كالتخطيط الفصلي، أو الشهري للتعلمات، أو التخطيط لوحدة التعليمية وعليه فهو جزء من التخطيط السنوي ويشمل جميع مكوناته مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الحاصلة على سير الدروس كالعطل والغيابات.

1-5-3- تخطيط قصير المدى :وهي خطة تغطي فترة زمنية جد قصيرة كالتخطيط اليومي لدرس أو لمجموعة من الحصص وعليه فهذه الخطة ترتبط بالدرس ومكوناته و بالمتعلمين الذين سوف يتعلمون هذا الدرس (حثروبي، 2012، ص ص 59-63)

1-5-4- الخطة اليومية :

يشير طبشى و ممادى (2012)" رغم قضاء العديد من المعلمين سنوات عدة في ميدان التربية و التعليم تصل لدى بعضهم خمس و عشرون سنة، إلا أن هؤلاء رغم خبرتهم و باعهم الطويل في هذا الميدان لا يمكنهم تقديم دروس جادة و ناجحة، إذا ابتعدوا عن التخطيط اليومي للتدريس فالتحضير الجيد للدروس عملية مهمة لا يستغنى عنها المعلم مهما بلغ نجاحه ومهما طالت مدة خبرته في الميدان" (ص217).

ويرى "الوفقي" أن الخطة اليومية يمكن أن تتضمن العناصر الآتية :

-معلومات أولية : الصف، المادة، الحصة، الموضوع، التاريخ.

-الأهداف السلوكية المحددة بأفعال قابلة للملاحظة، و القياس، و التقويم.

-الوسائل التعليمية، و الإجراءات، و الأنشطة، و التقويم مفصلا بأنواعه.

-الزمن المحدد بالدقائق لكل كفاءة مستهدفة.

–الملاحظات التي يدونها المعلم للاستفادة منها عند تنفيذ الوحدة في الخبرات القادمة.

– الخبرات السابقة الضرورية للتعلم الحالي كاستعداد مدخلي.

أما بالنسبة لكفايات التدريسية اللازمة للمعلم المرحلة الابتدائية خاصة فيما تعلق بالكفاية التخطيط حددها (قرشم، 2004) ستة عناصر وهي:

1–صياغة أهداف الدرس (كفاءات المستهدفة).

2–تحديد الوسائل التعليمية للدرس.

3–تحديد الأنشطة التعليمية

4–عرض المادة العلمية لموضوع الدرس.

5–كفايات خاصة بطريقة التدريس

6–كفايات خاصة بالتقويم(طبشى و ممادى، 2012، ص ص713– 714).

6-1– اعتبارات تصميم الخطط التدريسية :

➢أن توضع الخطط التدريسية في ضوء الإمكانات المادية المتوفرة في المدرسة.

➢أن تكون الخطط التدريسية مناسبة ممكنة التحقيق والتنفيذ.

➢أن تتصف الخطط التدريسية بالتطور والتجديد بالتالي الابتعاد عن التخطيط التدريسي الروتني.

➢أن تكون الخطط التدريسية شاملة للعناصر، و المتغيرات التي تحيط بالمواقف، و النشاطات.

➢أن تتصف الخطط التدريسية بالمرونة (عايش، 2008، ص ص103– 104).

لذلك اعتبرت مهمة تحضير الدروس و التخطيط لها إحدى أهم الكفايات الأساسية التي ينتظر أن يتقنها المعلم باعتبارها متطلبا أساسيا لمهنة التعليم، فأصبح من خصائص المعلم الكفء أن يكون قادرا على التخطيط لدرسه تخطيطا منظما، و دقيقا، و لديه القدرة على تتبع السير، في الوصول إلى النتاجات التعليمية وفق إجراءات، وأساليب، و استراتيجيات، وزمن محدود لهذا يمكننا أن نعتبر مهمة التخطيط للدروس بالنسبة للمعلم هي أهم خطوات نجاحه في عملية التدريس (جابر و السعيد

و أحمد، 2003، ص ص301- 302)،تعتبر عملية التخطيط من الأمور المهمة للمعلم حديث التخرج أو المعلم المتمرس في المهنة ذلك لان التخطيط الدرس تحمى المعلم من الوقوع في آية أخطاء أثناء عملية التدريس مثل ضياع أغلب وقت الدرس، في شرح نقطة معينة على حساب أخرى أو يتحمس للإجابة عن أسئلة بعض المتعلمين وإهمال باقي المتعلمين الفصل أو أن ينتهي المعلم من شرح الدرس في نصف الوقت، ولا يجد ما يقوله في باقي الوقت المخصص للدرس (أمام وآخرون ، 2003، ص59).

كفاية التخطيط عملية مهمة لابد للمعلم مرحلة التعليم الابتدائي القيام بها بعيدا عن العشـــوائية والارتجالية، فهي عملية عقلية منظمة هادفة تضـــمن له تحقيق أهداف العملية التعليمية، من خلال كفاية التخطيط يحدد أهم عناصــر الدرس من وســائل تعليمية، و أنشـطة، و اســاليب، و اجراءات وغيرها تساعد المعلم في تنفيذ درسه و إثارة المتعلمين نحو موضوع الدرس.

2-كفاية تنفيذ الدرس:

تالي كفاية التخطيط كفاية تنفيذ الدرس التي فيها يقوم المعلم بتنفيذ كل ما خطط له حيث يشير حلس و أبو شقير (2008)"أن عملية التنفيذ هي تطبيق خطة التدريس واقعيا في حجرة الدراسة من خلال تفاعله و تواصله الإنساني مع متعلمين، و تهيئة بيئة التعلم المادية الاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس و من خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة"(ص14).

2-1- تعريف تنفيذ الدرس :

يعرف زيتون (2004) " قيام المعلم بمحاولة تطبيق خطة التدريس واقعيا في الصف الدراسي مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية و الاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسية معينة " (ص10).

و تندرج ضمن كفاية تنفيذ الدرس كفايات الفرعية التالية :

- التهيئة للدرس.
- توظيف المتطلبات الأساسية.
- شرح الدرس و يتابع الأنشطة.

➢طرح الأسئلة و التعزيز الفوري لاستجابات المتعلمين.

➢الإستخدام الوظيفي لوسائل تكنولوجيا التعليم.

➢إدارة الصف و ضبط النظام.

➢استخلاص عموميات الدرس (الملخص السبوري)(على، 2011، ص104).

و يضيف (قرشم،2004) :

➢استخدام التهيئة المناسبة التي تنشط و تجذب انتباه المتعلمين.

➢تنوع مداخل، وطرق، و استراتيجيات وفقا لطبيعة الدرس.

➢يحرص على إثارة الدافعية للتعلم.

➢يبنى المعلم طريقة التدريس على الخبرات السابقة استخدام التعلم الفردي، أساليب التعليم الذاتي

➢استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.

➢تشجيع المتعلمين على المناقشة و الإلقاء الأسئلة(قرشم، 2004، ص53).

تم تعريف كفاية تنفيذ الدرس في هذه الدراسة " هي مجموعة المعلومات، والخبرات والإجراءات و الأفعال التي يكتسبها، و يطورها المعلم المتدرب بالتعاون مع أفراد مجموعته التدريبية عن طريق ورقة عمل التي تشمل و تتضمن الكفايات الفرعية (التهيئة، الانتباه، طرح الأسئلة، الشرح، الدافعية و التعزيز، الوسائل التعليمية، الإدارة الصفية، كفاية الشرح، كفاية غلق الدرس)"

2-2- تعريف كفاية التهيئة :

للتهيئة مسميات مختلفة منها إجراءات ما قبل التعليم، استراتيجيات التعليم التمهيدية، الأنشطة قبل التعليمية، التمهيد، و لعل الاختلاف في المسميات آتى من الغرض من التهيئة، فإذا كان الغرض منها التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة فإن تركيز المعلم و اهتمامه ينصب على المادة التعليمية للدرس، و إذا كان الغرض منها الاهتمام بالمادة التعليمية و الدافعية للتعليم فإن تركيز المعلم ينصب على الاهتمام بمشاعر المتعلمين بما يضمن جذب انتباههم وضمان مشاركتهم و تجاوبهم مع المعلم في أثناء الدرس (العرسوني ،2016، ص 61).

يعرف الأزرق (2000)كفاية تنفيذ الدرس" هي مجموعة الإجراءات العلمية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، ومن التنفيذ تمهيد المعلم للدرس حيث من خلاله يثير اهتمام التلاميذ له، وعرض المادة العلمية بطريقة سليمة، وأن ينتقل من الإلقاء إلى الحوار ثمة المناقشة بحسب ما يطلبه الموقف التعليمي وربط الدرس بالخبرات السابقة للمتعلمين، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، و أيشجع التلاميذ على المشاركة، و أن يوظف الأمثلة التي يتطلبها الدرس، و أن السبورة وأن يستعمل أساليب التعليم الفردي، و الجماعي أن يراعي الفروق الفردية للمتعلمين وغيرها من الادعاءات السلوكية التعليمية التي تكون في الموقف التعليمي"(ص ص185-186).

تهيئة المتعلمين للدرس ليست بجديدة في الممارسات التربوية فقد استخدامها المعلمين منذ القدم كوسيلة لإثارة اهتمام المتعلمين و زيادة دافعتيهم وجذب انتباههم للدرس الجديد،كانت تعتمد على موهبة المعلمين. فلم يكن يهتم القائمون على إعداد المعلمين بتدريب المتعلمين على هذه الكفاية باعتبارها أساسية في عرض الدرس، و يرجع الفضل إلى فورشين و روزنيش في إدخال كفاية التهيئة ضمن الكفايات التي يدرب عليها المعلمون (حلس و أبو شقير، 2008، ص105).

2-2-3-أهمية كفاية التهيئة :

يلجأ المعلم في كثير من الدروس للتهيئة كوسيلة لنقل المتعلمين من جو اللعب إلى جو الدرس و لتهيئتهم نفسيا لموضوع الدرس الجديد، و استشارة لاهتماماتهم بالموضوع ليصبح ذا أهمية حيوية بالنسبة لهم بحيث يكون الاهتمام تلقائيا و ليس قسرا، و التهيئة للدرس تتطلب من المعلم إن يلم بموضوع درسه و بالمتعلمين، فالتهيئة بمثابة اختبار بقدرات المعلم (العرسوني، 2016، ص ص 61- 62)، نظرا لأهمية التهيئة للمعلم و المتعلمين التي أكدت عليها الدراسات والتربويين التي نلخصها في نقاط التالية :

- تعمل التهيئة على جعل المتعلمين أكثر قدرة على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدرس.
- جعل المتعلمين أكثر استعدادا للتركيز و الاهتمام بالموضوع مجال الدرس.
- جعل المتعلمين أكثر قابلية للمشاركة في المواقف و جعله أكثر حيوية و ثراء(حميدة وآخرون ،2003، ص121).

2-2-4-أنواع التهيئة :

➢**التهيئة التوجيهية** : و يستخدمها المعلم بهدف توجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع الذي يعتزم تدريسه(أمام و آخرون، 2003، ص122)،لإعطاء للتلاميذ تصورا عن الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس لتوجيه التلاميذ إلى أهداف الدرس الذي ينبغي بلوغها (الأسود، 2014، ص 19).

➢**التهيئة الانتقالية** : و يستخدمها المعلم بهدف تسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي يسبق معالجتها إلى المادة الجديدة أو من نشاط تعليمي أخر.

➢**التهيئة التقويمية** :ويستخدمها المعلم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة ويعتمد إلى حد كبير على الأنشطة المركزة حول التلاميذ (أمام وآخرون، 2003، ص122)، يعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ و على الأمثلة التي يقدمها التلميذ لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية (الأسود، 2014، ص19).

2-3-كفاية طرح الأسئلة :

يفترض كثير من التربويين أن صياغة الأسئلة التي تهتم بإدارة نقاشات صفية تعليمية وتحديد أهدافها ومحتواها، وسلوك المتعلم المطلوب، يتطلب إعداد المعلمين وتدريبه، ومع أن المعلمين لديهم القدرة على ممارسة ذلك بقليل من التدريب، فإن تعريف المعلمين كافة بهذه الخبرات وتدريبهم على صياغتها واستخدامها وإجراءاتها، يزيد فاعلية ممارستها و يقلل من الأخطاء العشوائية التي تسود بعض هذه الممارسات، ويجعل عملية استخدام الأسئلة في المناقشات الصفية منظمة ومخططة ومحددة (الأسود، 2014، ص 98).

2-3-2- تعريف كفاية طرح الأسئلة : هي مجموعة من و الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة، و سرعة، و بقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي و تتعلق بكل من إعداد السؤال، الانتظار عقب سؤال، الاستماع إلى الإجابة، اختيار التلميذ المجيب، معالجة إجابات المتعلمين.

2-3-3-أهداف الأسئلة الصفية : التي حددها(راشد، 2005، ص ص116-117)

- اختبار المتعلمين في معلوماتهم السابقة.
- حث المتعلمين على التفكير في موضوع ما.
- لحفظ الجانب العقلي لدى المتعلمين في حالة يقظة.
- تأكد المعلم أن المتعلمين يتابعونه أثناء الدرس.
- لربط المعلومات الجديد بتلك المعلومات التي لدى المتعلمين.
- لضمان تعاون و اشتراك المتعلمين في أثناء الدرس.
- لتشخيص نقاط الضعف لدى المتعلمين.
- لتقويم المعلم لأهداف الدرس.

تعتبر توجيه الأسئلة من النشاطات الصفية التي تسهم إلى حد كبير في تحقيق أهداف التدريس فعلى الرغم من أن نجاح عملية التدريس تتوقف على كثير من العوامل، و امتلاك المعلم لكثير من الكفايات إلا أن كفاية صياغة الأسئلة واستخدامها في الصف يعتبر من أهم النشاطات الصفية التي يستخدمها المعلم في تحقيق أهدافه، أن توجبه الأسئلة له أهمية قصوى و حيوية في العملية التعليمية ذلك لأنه وجه من أوجه التفاعل اللفظي بين المعلم و المتعلمين (أمام و آخرون،2003 ، ص207)

2-4- كفاية جذب الانتباه :

2-4-1-تعريف جذب الانتباه :

يعرف زيتون (2004) كفاية جذب الانتباه" هي مجموعة السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم المعلم بدقة، و بسرعة، و بقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بغرض إثارة انتباه المتعلمين لنقاط (محتوى) الدرس السعي للاحتفاظ بهذا الانتباه أثناء سير الدرس"(ص367).

2-4-2-أنواع متعلمين غير منتبهين :

- **غير المستمعين** :وهؤلاء يشردون تماما عن المعلم و عن الدرس، ويرجع سبب انصرافهم هذا لعدة عوامل منها المعلم البيئة الصفية (الحرارة، الرطوبة، المقاعد)، التعب و الإجهاد الجسدي خاصة في الحصص الأخيرة، المشكلات الشخصية أو الاجتماعية .

➢**المنتظرون عقليا:** يكون لهم أفكار خاصة بهم ينتظرون لحظة عرضها على المعلم و بقية التلاميذ ومن ثم فهم ينشغلون جزئيا عما يدرس لهم.

➢**المتوقعون** :هؤلاء ينصرفون عن الدرس لعدم توقعهم تعلم شيء جديد، إذا ربما قرأوا الدرس من قبل أو يكون لديهم انطباع أن المعلم لا يضيف جديدا عن الكتاب المدرسي، ومن ثمة يمكنهم تحصيل الدرس من الكتاب فيما بعد.

➢**غير المتابعين** :وهؤلاء ينصرفون عن الدرس في لحظة معينة ولا يستطيعون متابعة الدرس بسبب انشغالهم بمحاولة فهم نقطة سابقة شرحت ألان في الدرس، ولم يتمكنوا من فهمها في حينه أو انشغالهم بكتابة ما هو مسجل على السبورة، أو غيرها من أدوات عرض الدرس أو بسبب انشغالهم بالنقل من زملائهم لعدم تمكنهم من الكتابة خلف المعلم (زيتون، 2004، ص ص 268- 270).

2-5-كفاية أثارة الدافعية:

2-5-1تعريف الدافعية :

ويرى زيتون (2004) " أن الدافعية تعد شرطا أساسا لحدوث التعلم الفعال و بدونها يكون تعلم موضوع جديد منعدما أو سطحيا أي غير مؤثر، وغير دائم يفقد التلاميذ في اقصر وقت ممكن أو يميلون لإهماله وعدم استعماله في حياتهم"(ص 325).

2-5-2-وظيفة الدافعية في التعليم :

- إنها تحرر الطاقة الانفعالية في الفرد و التي تثير نشاط معينا لديه.
- أنها تجعل الفرد يستجيب لموقف معين و يمهل المواقف الأخرى، كما تجعله يتصرف بطريقة معينة في ذلك الموقف .
- إنها تجعل الفرد يوجه النشاط وجهة معينة حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده، و يزيل التوتر الكامن لديه حتى يصل إلى هدفه (حلس و أبو شقير، 2008، ص200).

2-5-3- استثارة الدافعية المتعلمين :

- يوقظ المعلم لدى المتعلمين أهمية وضرورة التعليم .
- تهيئة المناخ الصفي الاجتماعي.

العلاقة بين المعلم و المتعلمين علاقة أبوية مما يحبب المتعلمين في معلمهم و ذلك يؤدى إلى تحفيزهم لما يعلمه من موضوعات.

ابتكار مواقف تعلميه مثيرة لدهشة المتعلمين نحو موضوع الدرس الذي يساعد على تحفيزهم للتعلم.

تزويد المتعلمين مقدما بأهداف تعلمهم لموضوع الدرس بحيث تكون واضحة، و محددة مفهومة.

شعور المتعلمين بالنجاح يؤدى دوما إلى المزيد من النجاح مما يدفعهم إلى مزيد من الرغبة في العمل لذلك فأن الشعور بالنجاح من اقوي مثيرات الدافعية نحو التعلم (حلس و أبو شقير، ص ص203- 204).

2-6- كفاية التعزيز :

2-6-1-تعريف كفاية التعزيز:

يعرف قحطان (2004) "هو تقديم معززات بشكل مشروط مع ظهور الاستجابة الصحيحة ويتطلب ذلك حسن اختيار المعزز بما يتلاءم مع الفرد المستهدف أو مجموعة الأفراد المستهدفين أعمارهم، درجة ذكائهم، المستوي الاقتصادي والاجتماعي كما أنه يقدم بشكل فوري وبانتظام بعيد عن العشوائية"(ص165).

2-6-2-أهمية التعزيز: وذكر(زيتون، 2003، ص471) أهمية التعزيز في :

زيادة تفاعل المتعلم في الخبرات التعليمة.

زيادة ثقة المتعلم بنفسه.

زيادة تحصيل المتعلم.

وسيلة فعالة لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية .

تكرار المتعلم للسلوك مطلوب الذي أثيب عليه.

حافظ النظام وضبطه داخل القسم.

2-6-3- أنواع التعزيز:

➢**التعزيز اللفظي** : يستخدم المعلم التعزيز اللفظي في تعزيز استجابات المتعلمين أو إثابة سلوكياتهم المرغوبة، ومن بين المعززات اللفظية استعمال نجد الكلمات مفردة مثل "جيدا ، رائع، أحسنت "،أو كلمـات في صورة عبارات " هذه فكرة مدهشة يا أحمد "، أو صفات لإجابات " اقتراح جيدا "، عند استخدام اللفظي سواء كانت كلمات مفردة، عبارات، صفات لإجابات فأنه ينبغي الالتزام بالمجموعة من القواعد من بينها تغير نغمة الصوت أثناء نطق بالكلمات التعزيز اللفظي للدلالة علي الدهشة، و الإعجاب، و الانبـهار بإجابة التلميذ، وكذلك تعبيرات الوجه(الفتلاوي، 2010، ص295).

➢**التعزيز غير اللفظي**: يتمثل في الحركات والإشارات التي تحمل معاني باختلاف الموقف التعليمي تشمل حركة الرأس "الإيماءات تعبيرا عن الموافقة أو الرفض "، تعبيرات الوجه "الابتسامة تقطيب الجبين"، حركة الجسم " أقترب المعلم من المتعلم إثناء الإجابة دليل علي اهتمام المعلم بإجابته"(زيتون، 2003، ص49).

➢**التعزيز المتقطع** :هو تقديم التعزيز للسلوك المرغوب به بشكل متقطع، وهذا النوع من التعزيز الايجابي المتقطع يستخدم في المحافظة علي السلوك، ويندرج ضمنه نوعين من التعزيز الايجابي المتقطع وهما التعزيز الايجابي ذو النسبة و التعزيز ذو النسبة المتغيرة، فالأول يتم عن طريق تقديم التعزيز الايجابي بعد عدد من الاستجابات المرغوبة إما الثابتة أو المتغيرة، والثاني يعتمد علي الفترة الزمنية وليس الاستجابة ذاتها (الخطيب، 2010، ص160).

2-7-كفاية الشرح :

2-7-1- تعريف الشرح :

يعرفه أمام و آخرون (2003) "مجموعة من السلوكيات و الأداءات اللفظية و الحركية التي يقوم بها المعلم بدقة، وبسرع بقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي بهدف إيضاح محتوى تعليمي معين (حقيقة، مفهوم، قاعدة) للمتعلمين بقصد إفهامهم هذا المحتوى مع الاستعانة في ذلك بأدوات الشرح المساندة وتظهر هذه السلوكيات في أداء المعلم"(ص 140).

2-7-2- أنواع الشرح :التي حددها(أمام و آخرون، 2003، ص142) في:

➢**الشرح التفسيري** :يتطلب التفسير عملية تحليل لمكونات عبارة أو لفظ، ظاهرة، مصطلح ويشرح هذه المكونات كل على حده، حتى يتضح معنى العبارة الكلية و هنا يحتاج المعلم أن يعتمد على

استخدام الألفاظ البسيطة في مستوى فهم التلاميذ ، وعادة ما يجيب المعلم على تساؤل : ما المقصود ؟ ماذا يعنى كذا.

➢**الشرح الوصفي :**يكون من خلال التصوير باللفظ لشيء وفيه يكون التركيز على توضيح مكونات شيء أو توضيح خطوات عمل، أو تتبع ظاهرة كانت كذا، ثم أصبحت كذا، أو توضيح طريقة تشغيل فالمعلم هنا يجيب عن تساؤلات ماذا و كيف، و يراعى المعلم هنا المعلومات السابقة للمتعلمين حتى لا يأتي وصفه بعيد عن فهمهم.

➢**الشرح الاستدلالي :**وفيه يساعد المعلم المتعلمين على استنباط بعض النتائج في ضوء مجموعة من الظواهر أو المعلومات، أو البيانات وعادة ما يجيب المعلم في هذا الأسلوب على تساؤلات لماذا ، أو العلاقة بين ...و ..؟ او ما يحدث لو.

2-8- كفاية الوسائل التعليمية :

أولى المربون منذ القدم اهتمامهم بالوسائل التعليمية إذ كانوا ينظرون إليها نظرة احترام، لما لمسوه من أثرها في تحسين العملية التعليمية التعلمية، ولما تطور العلم الحديث واكتشف أثرها الحواس عملية التعلم، وقد تعددت أسماء هذه الوسائل منها وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية الوسائل السمعية و الوسائل المعينة، الوسائل التعليمية، ووسائل الاتصال العلمية، وأخر تسميات تقنيات التعلم (تكنولوجيا التعلم) (نايف، 2003، ص14).

2 -8-1-تعريف الوسيلة التعليمية :

يعرفها الحيلة (2014) " جميع المعدات، والمواد، والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها بهـــدف تـــحسين العملية التعليمية التعلمية، وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها"(ص 313)

2-8-2-أهمية الوسيلة التعليمية :التي حددها (سايح، 2003، ص 64) في :

🖎سرعة نقل المعلومات وتوفير الوقت .

🖎جذب انتباه المتعلمين وإظهار اهتمامهم، وتشويقهم، والمشاركة، ومتابعتهم للدروس أثناء الموقف التعليمي.

- تساعد على زيادة خبرات المتعلمين.
- تؤدى الوسائل التعليمية إلى ترتيب الأفكار التي يكونها المتعلم و استمرارها.
- تعمل الوسائل التعليمية على نقل التلميذ من المجال الحسي إلى المجال المجرد.
- تحقيق الاستمرارية للعملية التعليمية.
- إثارة النشاط الذاتي للمتعلم مع تكوين وبناء مفاهيم سليمة حول ما يتعلمه.

2-8-3-دور الوسيلة التعليمية في عملية التعلم :

➤**إثراء التعليم :**تقوم الوسائل التعلمية دورا جوهرا في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد مؤثرات خاصة و برامج مميزة تساعد في توسيع خبرات المتعلم، و تسير بناء المفاهيم، و تأصل العلوم المعارف في ذهن المتلقي.

➤**استشارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم :**يكسب المتعلم من خلال الوسائل التعليمية المختلفة بعض الخبرات التي تثير اهتمامه و تحقق أهدافه، وكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموس وثيق الصلة بالأهداف، التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها و الرغبات التي يتوق إلى إشباعها. (حلس و أبو شقير، 2008، ص203).

2-8-4-قواعد استخدام الوسيلة التعليمية :

- تحديد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية.
- التمهيد لاستخدام الوسيلة التعليمية.
- تجربة الوسيلة قبل عرضها على المتعلمين.
- التأكد من رؤية جميع المتعلمين للوسيلة خلال عرضها.
- التأكد من تفاعل جميع المتعلمين مع الوسيلة التعليمية.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في استخدام الوسيلة التعليمية .
- الإجابة عن آية استفسارات ضرورية للمتعلم حول الوسيلة(عساف و حمدان، 2000، ص 219).

2-8-6 -عوامل تؤثر في استخدام الوسائل التعليمية:

- اعتبار الوسيلة التعليمية مضيعة للوقت.
- عدم معرفة المعلمين بطرق استخدام الوسائل التعليمية و مجالات استخدامها و شروط الاستخدام.
- عدم امتلاك المعلمين لكفايات الاختيار المناسب للوسائل التعليمية .
- سوء صيانة الوسائل، و حفظها، و تصليحها في حالة عطلها.
- صعوبة الحصول على الوسائل التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف المحددة (السيد، 2002، ص ص 74-75).

2-9-كفاية الإدارة الصفية :

إن مفهوم إدارة الصف أكبر واشمل من بعض المعاني كالضبط، و الهدوء، و الالتزام بالتعلمات أنها تعنى قيام المعلم بالعديد من المهام والإعمال من حفظ للنظام، وتوفير للمناخ العاطفي الاجتماعي وتنظيم البيئة الفيزيقية، و استثمار الخبرات التعليمية وحسن التخطيط لها، تشمل كذلك كل ما يتصل بالمعلم، والمتعلم، والمنهج، والعلاقات الإنسانية (عايش، 2008، ص164).

2-9-1-تعريف إدارة الصف :

يعرفها الخطيب (2013) " هي جزء من الإدارة المدرسية أو فرع من فروعها، وهي بالتالي فرع من الإدارة التربوية، وهي تلك العملية الهادفة التي توفر نظام فعال داخل غرفة الصف من قبل المعلم، وهي ما يقومه به المعلم من أعمال عملية أو لفظية لخلق جو تربوي ومناخ ملائم يساعده ويساعد المتعلم على العمل لبلوغ الأهداف التربوية المطلوبة، و التي من بينها إحداث تغير إيجابي في سلوك المتعلم عن طريق ما يتعلمه من معارف، و مهارات، وعادات، اتجاهات، وقيم تعمل على رفع كفاءته لتمكن من مواجهة الحياة و تنمية ما لديه من استعدادات، وميول، وقدرات ومواهب" (ص 252).

2-9-2-عوامل تساعد على ضبط الإدارة الصفية :

- لا تبدأ عملا قبل أن يسود النظام في صفك.

- أحفظ أسماء المتعلمين لان ذلك حيوي و ضروري.
- قم بالأعداد درسك أعدادا جيدا.
- تحقق من أن جميع المتعلمين يسمعونك بوضوح.
- وزع زمن الحصة على أجزاء الدرس المختلفة.
- كن هادئا و متسامحا و اللازم لسيطرة على نفسك.
- قف في صف في مكان مناسب.
- لا تقبل الأجوبة الجماعية و لا تترك فترة فراغ في الحصة .
- قم بإثارة انتباه التلاميذ و ترغيبهم في الدرس (محمود، 2014، ص207**).**

2-10- كفاية الغلق :

ينظر إليه على أنه كفاية مكملة للتهيئة فإذا كانت التهيئة للدرس نشاطا ببداية الدرس، فإن الغلق نشاطا يختم به الدرس و ينهيه و يمثل الغلق المرحلة الأخيرة من الدرس (العرسوني، 2016، ص 65)، و تدل بحوث سيكولوجية التعلم على أن التعليم يزداد كفاءة و فاعلية عندما يبذل المعلمون جهدا مقصودا لما لمساعدة متعلمين على تنظيم المعلومات التي تعرض لهم، و إدراك العلاقات بينها الغلق هو المرحلة الأخيرة في خطة الدرس التي أعدت عناصره بعناية، فخطة الدرس تحدد عادة الأهداف التي ينبغي أن يسعى المتعلمين إلى تحقيقها، والطرائق، والأساليب (حلس وأبو شقير،2008 ، ص 188).

ويعتبر "جوســـون" أن ثمة غلقا تعليميا و غلقا إدراكيا، يشـــير الأول إلى الترابط الذي يقوم به المعلم، بينما الغلق الإدراكي هو ذلك الترابط الذي يقوم به المتعلمين بمســاعدة المعلم (الخطيب 2014، ص228**).**

2-10-1-أنواع الغلق :

- **غلق المراجعة :**يتميز هذا النوع بعدة خصائص يحاول هذا النوع من الغلق أن يجذب أنتباه المتعلمين إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.

-يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم.

-يلخص مناقشات المتعلمين حول موضوع معين.

-يربط الدرس بمفهوم رئيس أو مبدأ عام سبق دراسته .

➢**غلق النقل :** يتميز هذا النوع بـــ :

✍يحاول أن يلفت انتباه المتعلمين إلى نقطة النهاية في الدرس.

✍يطلب من المتعلمين أن ينموا معارف جديد من مفاهيم سبق دراستها.

✍يسمح للمتعلمين بممارسة ما سبق تعلمه أو التدريب عليه (محمود، 2014، ص20).

2-10-3- وظائف الغلق :

➢**جذب انتباه التلاميذ و توجيههم لنهاية الدرس** : لكي يحقق المعلم هذه الوظيفة عليه أن يخطط لعملية الغلق أثناء إعداده لخطة الدرس.

➢**المساعدة على تنظيم معلومات المتعلمين :**فالـــدرس يحتـــوى على الـــعديد من التفاصـــيل و الأنشطة و المعلومات، فعلى المعلم أن يحاول ربط هذه المكونات في إطار شامل متكامل فالمعلم لا ينبغي أن يترك لدى المتعلمين الشعور بعدم الاكتمال، و الإحباط، و الغلق الجيد هو وسيلة المعلم للتحقيق ذلك.

➢**إبراز النقاط النهاية في الدرس و تأكيدها** : فبعد أن يلمح المعلم إلى قرب انتهاء الدرس و يبذل جهدا مقصود في تنظيم عناصره و بلورتها، عليه أن يوجه انتباه المتعلمين إلى أهم النقاط الأساسية التي شملها الدرس إن الهدف الأساسي هنا هو مساعدة المتعلمين على تذكر النقاط الأساسية التي قدمت من قبل، فالغلق أذن يهدف إلى إبراز أهم عناصر الدرس وربطها في شكل متماسك وضمان تكاملها في الخريطة المعرفية للتلاميذ (حلس و أبو شقير، 2008، ص 189).

و تظهر أهمية كفاية الغلق في تنظيم المعلومات لدى المتعلمين فمجرد جذب انتباه المتعلمين إلى نهاية الدرس قد انتهى ليس كافيا، لأن الدرس قد يحتوى على العديد من التفاصيل، و الأنشطة

و المعلومات، وأن دور المعلم هو ربط هذه المكونات في إطار شامل و متكامل (العرسوني ، 2016، ص 68).

3-كفاية التقويم :

3-1- تعريف التقويم :

3-1-1- لغة :

قومت الشيء تقويما واصله أن يقيم هذا مكان ذلك و بلغنا أهل مكة يقالون : استقمت المتاع أي قومته او هو التثمين أي إعطاء الشيء قيمته.

من جذر (ق، و،م) جاء في لسان العرب قوم اقمت الشيء وقومه فقام بمعنى استقام و الاستقامة اعتدال الشيء و استواؤه (نبيل،2001، ص68).

3-1- 2- اصطلاحا :

"أن التقويم التربوي عبارة عن عملية دراسة مدى مكتسبات المتعلم مع أهداف التعلم، ينظر بلوم هو إصدار على الإشكال و الحلول وطرائق التدريس و المواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس و المحكات، و المعايير، و تكون الإحكام الصادرة إما كميا أو نوعيا " (هنى، 2005، ص 12)

تعرف الفتلاوى (2010)."هو العملية التي بها الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوة "(الفتلاوى، 2010، ص 102)

و تندرج ضمن كفاية التقويم كفايات الفرعية التالية :

- تصميم و بناء الاختبارات المدرسية اللازمة.
- قياس التعلم القبلي لتحديد مدى استعداد المتعلمين للتعلم.
- تشخيص جوانب لضعف في تعلم المتعلمين وعلاجها (التقويم البنائي).
- استخدام أسئلة متنوعة بحيث تقيس مستويات المعرفية المختلفة (على، 2011، ص ص 104-105).

و في هذه الدراسة تم تعريف كفاية التقويم " هي مجموعة المعلومات و الخبرات التي يكتسبها ويطورها المعلم المتدرب بالتعاون مع أفراد مجموعته التعاونية عن طريق ورقة عمل التي تشمل وتتضمن أدوات التقويم.

3-2-أهداف التقويم :

- معرفة نواحي الضعف و القوة في تعليم التلاميذ، المعلم، المنهاج، طرائق التدريس.
- الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المرسومة.
- التقويم يركز بدرجة كبيرة على تحسين الخدمة أكثر من تقويم ما إذا كانت الخدمة تستحق الإبقاء عليها أم لا(دعمس، 2008، ص 35).
- توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم.
- تحديد مدى الإتقان.
- تحديد قدرات المتعلمين و إبداعاتهم التي تفوق الإتقان.
- توفير معلومات ضرورية للتنبؤ بالسلوك المعين في المستقبل.
- الحصول على البيانات و المعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المدرس.

(العدوان والحوامدة، 2011، ص 192).

3-3-خصائص التقويم :

- أن يكون هادفا : حيث يتم تحديد الأهداف المراد تحقيقها منه.
- أن يكون مستمرا.
- أن يكون تعاونيا يشترك فيه المعلم و المتعلم و المدير حتى نتخلص من القرارات الفردية.
- أن يكون علميا يتميز بالصدق و الثبات و الموضوعية.
- أن يكون مميزا : يساعد على التميز بين مستويات المتعلمين (الفروق الفردية).
- أن يكون شاملا حيث يشمل جميع الجوانب الرئيسة للوحدة الدراسية (دعمس، 2008، ص 18).

3-4-إغراض التقويم :

- معرفة مستوى المتعلمين أي تحديد نقاط البداية و الانطلاق.
- تحديد مواطن القوة و الضعف لدى المتعلمين.
- يستخدم التقويم في تحسين المناهج الدراسية.
- معرفة مدى تحقيق الأهداف المخططة في البداية أي معرفة درجة حصول التغيرات السلوكية المرجوة.
- معرفة النتائج المحققة من قبل المدرسة (الدريج، 2003، ص183).

3-5-أنواع التقويم :

➢**التقويم التشخيصي :**وفيه يقوم المدرس أو الأخصائي بتحليل مدخلات العملية التعليمية أو نقطة الانطلاق بدا بالأساسات التربوية و المتمثلة في الأهداف، المنهاج، خصائص المجتمع المحلي والمدرسة، المستفيدين من التدريس مستواهم التعليمي، و الثقافي معارفهم، و خبراتهم قدراتهم العقلية واستعداداتهم، ظروف حياتهم، الخصائص الفردية (الدريح، 2003، ص184).

هذا النوع من التقويم يكون في مرحلة الانطلاق لتشخيص قدرات التلاميذ التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات القبلية (معارف، مصطلحات، مهارات، سلوكيات، استعدادات)، ومدى ارتباطها بالوضعية الجديد (الإشكالية) وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة. كما يساعد هذا التقويم على معرفة الصعوبات و الحواجز التي تواجه المتعلمين في قدرة التحكم، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجة هذه الاختلالات بواسطة إجراءات عملية لمعالجة المشكلة التي على أساسها تتم عملية الانطلاق في الوضعية الجديدة (هني، 2005، ص197).

➢**التقويم المرحلي (البنائي ، التكويني):**يتم هذا النوع من الطرف المعلم في الغالب أثناء عملية التدريس ومن هنا تسمية هذا النوع من التقويم بالمرحلي لأنه يتم مرحلة التحصيل نفسها، كما يتم هذا التقويم على مراحل، بحيث تمهد المعلم لعملية التقويم الفعلية بتطويره للأهداف الخاصة موزعا هذه الأهداف على فترات أو مراحل تدريسية متتابعة ثم يقوم بعد ذلك باختياره للوسائل و الأدوات المناسبة لقياس درجة تحصيل الأهداف (الدريج، 2003،ص 185).

يساير مرحلة بناء التعلمات (معالجة الدرس)، والهدف منه هو الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم بمعية متعلميه، وهو بهذه الكيفية يشكل تغذية راجعة إصدار إشارات من المعلم بشكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلم، لتعبير عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة أو يقوم بتعديل الطريقة أو تغيرها إذا رأى اضطرابا لدى أغلبية المتعلمين في تعلماتهم (هني، 2005، ص197)،يركز التقويم التكويني عن تقديم معلومات للمخططين و المنفذين للتقويم حول كيفية تحسين و تطوير برنامج مستمر (الدوسري، 2004، ص 225).

➢التقويم التحصيلي (النهائي) :

أن هذا النوع من التقويم يأتي في نهاية العملية التعليمية و يهتم بالكشف عن الحصيلة النهائية من معارف و مهارات و قيم و عادات التي من المفروض أن تحدث نتيجة لعملية التعلم(الدريج 2003، ص185)، يقع في نهاية الحصة دراسية ،أو وحدة تعليمية أو مرحلة دراسية، أو سنة، أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على درجة تحقيق الكفاءات المقصودة، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة التملك أو الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم (هني، 2005، ص198).

3- 6-أدوات التقويم :

3-6-1-الاختبارات :

يعرف عوده (2001) الاختبار " بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصيغة رسمية من خلال إجاباته على عينة من الأسئلة "**(الثبيتي ،2014، ص22).**

3-6-1-1-أغراض الاختيارات التحصيلية :

➢**التشخيص :**يساعد في تشخيص جوانب الضعف و القوة في تحصيل المتعلمين للمواد الدراسية ويترتب على ذلك اتخاذ قرارات تربوية و إجراءات تهدف إلى تدعيم النواحي القوة، و تعزيزها العمل على علاج الضعف .

➢**ضبط التعلم و توجيهه:**تعد الاختبارات المعدة إعداد جيدا وسائل فعالة في ضبط عملية التعلم وتوجيهها ومن ابرز الفوائد في هذا المجال استثارة حوافز إيجابية عند المتعلمين، وتوجيه نشاطهم يتحقق أهداف مرغوب فيها، و إتاحة الفرصة أمام التلاميذ لتصويب الأخطاء التي يقعون فيها.

➢ **قياس مستوى التحصيل:**و يقصد به تحديد مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في اتجاه بلوغ الأهداف التربوية المقررة، او مدى اكتسابهم للحاجات التعليمية المراد منهم اكتسابها.

➢**اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بعملية التطوير التربوي:** أن نتائج الاختبارات التحصيل تساعد صانعي القرارات التربوية في اتخاذ قرارات مناسبة حول عملية التطوير التربوي، فمن خلال ما يتوافر من معلومات عن مستوى الأداء الحالي، و عن الظروف، و الإمكانيات المتاحة في المدرسة و المعلومات ذات الصلة، يستطيع صانعو القرارات اتخاذ القرارات السليمة التي تؤدي إلى تحسين و تطوير العملية التربوية (الثبتي ،2014، ص23).

6-1-1-3-أنواع الاختبارات التحصيلية :

➢**الاختبارات الشفوية :** وفيها يوجه للمتعلم أسئلة شفوية، ويجيب المتعلم بالطريقة نفسها، ويعد هذا النوع من أقدم أنواع الاختبارات و يمكن استخدامها في تقويم التحصيل كالقراءة الجهريـة ونحو ذلك.

➢**الاختبارات المقالية :** و هي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، إذ تتيح للتلميذ فرصة الإجابة الخاصة به، وكيفية تنظيمها، و تركيبها، فهي تساعد على قياس أهداف مخططة مثل (الابتكار و التنظيم الأفكار و التعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة)، ومن نقاط ضعف هذا النوع قلة شمول للمادة الدراسية ، وتأثيرها بالعوامل الذاتية عند تصحيحها.

➢**الاختبارات الموضوعية :** و تسمى بالاختبارات الحديثة أيضا، و تمتاز بالدقة، وعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمعلم، من هذه الاختبارات اختبار الصواب و الخطأ، و اختبار من متعدد، و اختبار المقابلة، و اختبار التكميل، و بالرغم من الميزات الكثيرة للاختبارات الموضوعية من حيث موضوعيتها و شمولها، سهولة التميز و التصحيح، إلا أن إعدادها يتطلب جهدا عاليا تقصر على قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب و التقويم .

➢**الاختبارات الأدائية** : و هي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة، وكذلك التعرف إلى بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفوية أو الكتابية من مقالية و موضوعية، إذا لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للتلميذ بل على ما يقدمه التلميذ من أداء عملي في الواقع (أبو فودة و بني يونس، 2012، ص ص27 –28).

يرى (Tyler&Waldrip,2002) "تختلف الكفايات الشخصية في التخطيط والتنفيذ والتقويم بقدر واسع بين المعلمين وأن اختيارهم الدقيق لكفاية فعالة واحدة أمر صعب وتحد كبير لهم ،ونظرا لتنوع كفايات المعلمين من مؤسسة تعليمية إلى آخرى فأن كلا منها تحرص على أن تجعل كفايات معلميها أكثر في الأداء التدريسي فيما بينهم من خلال إشراكهم بالدورات التدريبي"(خزعلى و مومني ، 2010، ص 556)

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل التطرق إلى مفهوم التدريب وأهدافه و أهميته أثناء الخدمة للمعلم بمرحلة التعليم الابتدائي في رفع وتحسين، و تطوير أدائه التدريسي عن طريق تزويده بالمعلومات المعارف و المهارات المتعلقة بمهنته التدريسية، كذلك تم التطرق إلى مبررات، و مبادئ، وأسس التدريب أثناء الخدمة، و كذلك الأساليب المستخدمة فيه و أخيرا مراحل بناء البرامج التدريبي.

فالبرامج التدريبية يتم بناءها من خلال نموذج او إطار نظري لذا في هذا البرنامج التدريبي تم الاعتماد على النظرية البنائية، و التي انبثقت منها العديد من الاستراتيجيات التعليمية منها استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، تعريف التعلم التعاوني ونشأته وأهميته وشروطه و مرحله في الأخير استراتيجية التعلم معا هذه الأخيرة التي تعتبر اقرب للتعلم التعاوني النقي لأن فيها يتم تحقيق شروط التعلم التعاوني حيث تم التطرق لتعريف استخدام استراتيجية التعلم معا و خطواتها دور كل من المعلم و المتعلم في استراتيجية التعلم معا، وبعدها تم التطرق للكفايات التدريسية تعريفها و تصنيفها خاصة ما تعلق بالكفايات التدريسية (التخطيط، و التنفيذ، و التقويم).

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

1- منهج الدراسة.

2- عينة الدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية.

4- أدوات جمع بيانات الدراسة.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، ويبين عينة الدراسة، كما يوضح كيفية تصميم وبناء أداتي الدراسة والإجراءات المستخدمة في التأكد من صدقهما وثباتهما وإجراءات تطبيق الدراسة الاستطلاعية وأهدافها، وإجراءات تنفيذ الدراسة الأساسية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات المتحصل عليها.

1- منهج الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي، يرى ملحم (2005) "أن المنهج التجريبي يعد أقرب مناهج البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية، وتطوير بنية التعليم وأنظمته المختلفة وقد أثبت التجريب سواء في المعمل، أو قاعات الدراسة، أو في أي مجال آخر، فعاليته ونجاحه في العلوم التطبيقية، كما نجح في التحقق من الفرضيات المطروحة في العلوم الإنسانية"(ص421).

يعتمد هذا المنهج على وجود متغير مستقل والمتمثل في البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا) الذي يؤثر في المتغير التابع الذي هو(الكفايات التدريسية)، ولمعرفة أثر المتغير المستقل، قامت الباحثة بتطبيق شبكة الملاحظة القبلية علي عينة الدراسة ثم تدريب المعلمين باستخدام البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا) في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي، وذلك باعتماد التصميم التجريبي ذي المجموعتين(التجريبية والضابطة، وقياسين قبلي وبعدي).

- **التصميم التجريبي:**

اتبعت الباحثة تصميما تجريبيا حقيقيا وهو تصميم المجموعة الضابطة والتجريبية حسب تخصيص عشوائي للأفراد واختبارين قبلي وبعدي، يرى(Kerlinger) "أن استخدام التصميم التجريبي المناسب أمر مهم في البحوث التجريبية فهو يساعد في الحصول على إجابات للفرضيات كما يساهم في الضبط التجريبي للبحث"(المهداوي، 2013، ص87)، ويعتبر التصميم التجريبي الهيكل السليم والاستراتيجية المناسبة التي تضبط البحث وتوصله إلى النتائج التي يمكن الاعتماد

عليها في الإجابة عن الأسـئلة التي فرضـتها مشـكلة البحث وفروضـه (العزاوي، 2008، ص 118)،تتصـف هذه التصـاميم في أنها تتطلب الاختيار العشـوائي و التعين العشـوائي لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، وإذا لم يتوفر الاختيار العشوائي فلابد أن يتوفر على الأقل التعين العشوائي (عودة و ملكاوي، 1992، ص135).

جدول رقم (1) يوضح التصميم التجريبي المتبع في الدراسة

المجموعة	القياس القبلي	المتغير المستقل	القياس البعدي	القياس التتبعي
E	Y1	X	Y2	Y3
C	Y1	/	Y2	/

E: المجموعة التجريبية. / **C** : المجموعة الضابطة. / **Y1**: يشير للقياس القبلي.

X: البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني.

Y2: يشير للقياس البعدي. / **Y3** : يشير للقياس التتبعي.

يشير العساف (1424) "إلى أن شكل هذا التصميم يتمثل في تعين الأفراد على المجموعتين تعيينا عشوائيا أولا، ثم نختبر كلا المجموعتين اختبارا قبليا، وبعد ذلك تخضع المجموعة التجريبية للمتغير المستقل، ويحجب عن المجموعة الضابطة، وبعد نهاية هذه التجربة يتم اختبار المجموعتين اختبارا بعديا، لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل"(الصميلي، 1430، ص222).

ويرى (Sanjaya) " أن تصميم التجربة متنوع منها تصميم التجربة بمجموعة واحدة، ويتكون من التجربة بدون اختبار قبلي، والتجربة باختبار قبلي وبعدي والتصميم الثاني بمجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، ويكون التجريب بدون اختبار القبلي والتجربة بالاختبار القبلي والبعدي كل منها صحيحة وقابلة للاستخدام"(ناسوتيون، 2016، ص134)، ويعود سبب اختيار هذا التصميم لدارسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، على المتغير التابع الكفايات التدريسية، أنه الأنسب حيث تعتمد الدراسة على القياس القبلي والقياس البعدي،" حيث أن وجود اختبار قبلي، والعشوائية، والمجموعة الضابطة يوفر ضبطا لجميع مهددات الصدق الداخلي فالعشوائية تضبط عوامل الانحدار والعشوائية، ويضمن الاختبار القبلي ضبط عامل الإهدار وتضمن العشوائية

مع وجود المجموعة الضابطة ضبط عامل النضج، وتضمن المجموعة الضابطة عوامل التاريخ وموقف الاختبار ونوعية الأداء "(عودة وملكاوي، 1992، ص136).

2- عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بالكيفية الآتية:

2-1- خطوات اختيار وتحديد عينة الدراسة الأساسية:

➢ قامت الباحثة بالاتصال بمصلحة التفتيش والتكوين بمديرية التربية والتعليم بمدينة ورقلة من أجل الموافقة على أجراء الدراسة الميدانية.

➢تم قبول إجراء الدراسة الميدانية على 13مدرسة (6 مدارس للدراسة الاستطلاعية و 7 مدارس للدراسة الأساسية).

➢قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية ابتداء من 2017/11/20إلى غاية 8/2/ 2019

بدأت جلسات البرنامج التدريبي بتاريخ 2018/11/18 و انتهت بتاريخ 2018/12/6.

أما جلسة القياس البعدي 2018/12/12.

أما جلسة القياس التتبعي قد تمت 2019/2/8.

➢ قامت الباحثة بمخاطبة الطاقم الإداري (المفتش التربوي ومديري المدارس) من أجل تسهيل إجراء الدراسة الميدانية.

➢ حيث تم الاجتماع مع مديري المدارس من أجل بيان الهدف من الدراسة والإجراءات التي سوف تستخدمها الباحثة من حيث اختيار العينة.

➢ تم تطبيق القياس القبلي باســـتخدام شـــبكة الملاحظة على عينة قوامها(**52**) معلما، ومعلمة باستثناء العينة الاستطلاعية ومنهم يتم تحديد المجموعة التجريبية والضابطة بحضور حصة دراسية لكل معلم ومعلمة مدتها(45) دقيقة.

➢ بعد الانتهاء من القياس القبلي، تم اختيار عينة الدراسة التي سوف يتم تطبيق البرنامج التدريبي حيث تجمع لدى الطالبة (40) معلما ومعلمة الذين كانت لديهم الرغبة في المشـــاركة في البرنامج التدريبي، و الذين لم تكن لديهم الرغبة و الاستعداد بلغ عددهم (12) معلما و معلمة.

➢ وبعد ذلك قامت الباحثة بالتعيين العشوائي للعينة الكلية (40) بتقسيم المعلمين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة بواقع (20) معلما ومعلمة في كلا المجموعتين مختلفين في مستوي الكفايات التدريسية (مرتفع، متوسط، منخفض)، أن حيث التعين العشوائي يشير (حلس، 2006) "أن تصبح الفرصة متساوية إمام كل فرد من أفراد عينة البحث، ليكون بين أعضاء المجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة(ص 167)، ويرى (Gay) أنه تزداد ثقة الباحث في فاعلية العملية العشوائية بزيادة حجم المجموعات، ولذلك يعتبر الحد الأدنى المقبول للمجموعة الواحدة هو(15) فردا، يمكن الثقة في النتائج بشكل أكبر إذا ارتفع عدد إفراد كل مجموعة إلى (20) فردا أو (30) فردا (أبوعلام، 2004، ص217)، وتم مراعاة التكافؤ من حيث الدرجة الكلية لمتغير الكفايات التدريسية كذلك بعد التخطيط، وتنفيذ الدرس، والتقويم، باعتبار العشوائية فعالة للغاية في تكوين مجموعات متماثلة ومتكافئة في جميع المتغيرات.

2-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:

2-2-1- حسب الاقدمية في التعليم:

جدول رقم(2) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الاقدمية في التعليم

الأقدمية في التعليم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع	النسبة %
غير مرسم	8	9	17	%42.5
مرسم	12	11	23	%57.5
المجموع	20	20	40	%100

2-2-2- حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم(3) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع	النسبة %
جامعي	10	11	21	%52.5
غير جامعي	10	9	19	%47.5
المجموع	20	20	40	%100

2-3- إجراءات الضـــبط التجريبي: بهدف الحرص على ســـلامة النتائج، وتجنبا لأثار العوامل الداخلية التي يتوجب ضـبطها، والوصـول لنتائج قابلة للتعميم تم اسـتخدام تصـميم المجموعتين (التجريبية والضـــابطة) باختبارين قبلي وبعدي، ويعتمد على تكافؤ المجموعتين من خلال الاختيار العشوائي لأفراد العينة، لذا قامت الباحثة بضبط المتغيرات التالية:

2-3-1- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للكفايات التدريسية(الدرجة الكلية والإبعاد):

تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفايات التدريسية تم تطبيق القياس القبلي باستخدام شبكة الملاحظة، وبعد رصد درجات أفراد العينة، تم التأكد من تكافؤ المجموعتين في الكفايات التدريسية باستخدام اختبار "ت" لعينتين غير مرتبطتين.

جدول رقم (4) تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي (الكفايات التدريسية)

الكفايات التدريسية	المجموعة الضابطة 20		المجموعة التجريبية 20		قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية
	المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**		
التخطيط	20.15	7.00	16.15	7.45	1.74	0.54
تنفيذ الدرس	30.20	8.17	29.25	7.60	0.34	0.87
التقويم	10.90	2.40	8.95	3.47	2.06	0.13
الدرجة الكلية	62.35	14.23	54.45	15.11	1.07	0.43

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن المتوسط الحسـابي للمجموعة الضـابطة للدرجة الكلية قدر ب (62.35)، هو اكبر من المتوسـط الحسـابي للمجموعة التجريبية الذي قدر بـــ(54.45)،أما بالنسبة للمتوسط الحسابي لكل بعد تراوح ما بين(10.90-30.20) في المجموعة الضابطة ،وفي المجموعـة التجريبيـة تراوح مـا بين (8.95-29.25)، و قـدر الانحراف المعيـاري للمجموعـة الضابطة بـ (14.23) هو أقل من الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية الذي بلغ (15.11) أما بالنسـبة للانحراف المعياري في كل بعد قدر ما بين (2.40-7.60) للمجموعة الضـابطة بالنسـبة للمجموعة التجريبية قدر ما بين (3.47-7.45)، يتضــح من الجدول أن قيمة (ت) غير دالة عند مســتوى دلالة (0.05) في (الدرجة الكلية و الابعاد)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة بين

المجموعتين التجريبية والضـــابطة في الدرجة الكلية للكفايات التدريســـية والأبعاد (التخطيط، تنفيذ الدرس، التقويم)، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في الدرجة الكلية والإبعاد.

3- الدراسة الاستطلاعية:

3-1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى:

- قياس الخصائص السكومترية لأدوات الدراسة.
- التعرف على عينة الدراسة.
- الكشف عن مستوى كفايات المعلمين التدريسية المطلوب تدريبهم.
- توظيف نتائج الدراسة الاستطلاعية في بناء البرنامج التدريبي.
- ضبط البرنامج التدريبي.
- تحديد فئة المعلمين المستهدفة من التدريب.

3-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية: بعد الحصول على الموافقة بإجراء الدراسة الميدانية من مصلحة التكوين والتفتيش بمديرية التربية لولاية ورقلة، تم إجراء الدراسـة الاستطلاعية بابتدائيات (بن سقباق عبد القادر، والبشير الإبراهيمي، والمجاهد حسيني، وبن عامر بلخير) بالمقاطعة الأولى، وابتدائيتين بالمقاطعة الثانية ببلدية الرويسات هما (الدواي موسى، وبوعروة أحمد)

3-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراســة الاســتطلاعية في (30) معلما ومعلمة من الطور الثالث والرابع أخذت من أصــل(82) معلما ومعلمة الذي يمثل المجموع الكلي للمجتمع الدراســة ، حيث تم اســتبعاد معلمي الطور الأول ويعود ذلك للبداية التدريس بالمنهاج الجيل الثاني، والجدول التالي يوضـــح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية.

جدول رقم (5) يوضح العينة الاستطلاعية

الرقم	المؤسسة	عدد المعلمين	الرقم	المؤسسة	عدد المعلمين
1	بن سبقاق عبد القادر	3	4	بن عامر بلخير	6
2	البشير الابراهيمي	6	5	الداوي موسى	5
3	مجاهد حسيني	4	6	بوعروة احمد	6
المجموع		13		المجموع	17
المجموع الكلي				**30**	

4- أدوات جمع بيانات الدراسة: لجمع بيانات الدراسة الحالية تم استخدام الأدوات التالية

- شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التدريسية.
- برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا).

4-1- شبكة الملاحظة: بعد الاطلاع على الكتب والدراسات السابقة الآتية:

(الأزرق، 2000)، و(غريب، 2003)، و(زيتون، 2004)، و(راشد، 2005)، و(الشايب، 2007) و(بوعيشة، 2008) و(العجرمي، 2008)، و(أبو صوارين، 2010)، و(المطيري 2010) و(ساعد، 2013)، و(فرغلى، 2013)، و(رمو، 2013) و(بلقيدوم،2013)، و(قندوز، 2014) و(شنين، 2016)، بالإضافة إلى ما تم التطرق إليه في الإطار النظري وكذلك استطلاع أراء المفتشين التربويين، والأساتذة الجامعين ذوي الخبرة، قامت الباحثة بإعداد شبكة ملاحظة أولية للكفايات التدريسية التي يجب توافرها لدى معلمي المرحلة الابتدائية من خلال مراعاة بعض النقاط وهي:

- صياغة الكفايات التدريسية في شكل سلوك إجرائي قابل للملاحظة.
- سهولة ملاحظة وقياس الكفايات التدريسية.
- صياغة الكفاية التدريسية تتسم بالوضوح.
- تحديد الكفايات الرئيسية والفرعية.

لقد توصلت الباحثة إلى ثلاثة كفايات رئيسة هي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، بالإضافة إلى الكفايات الفرعية (التهيئة، وطرح الأسئلة، والانتباه، وشرح الدرس، والإدارة الصفية، والدافعية والتعزيز والوسائل التعليمية، وغلق الدرس)، حيث تم مراعاة التدخل الذي يكون ضمن الموقف التعليمي حيث لا يمكن فصل كفاية عن أخرى، أما التصنيف الذي اقترحته الباحثة كان بهدف مساعدتها على ملاحظة وقياس كفايات المعلمين التدريسية.

4-1-1- وصف شبكة الملاحظة: تتكون شبكة الملاحظة في صورتها الأولية من (68) مؤشرا للكفايات التدريسية موزعة على ثلاثة أبعاد (انظر الملحق **1**):

جدول رقم (6) يوضح بنود شبكة الملاحظة في صورتها الاولية

الإبعاد	أرقام البنود
التخطيط	1،2،3،4،5،6،7،8،9،10،11،12.13 .
تنفيذ الدرس	14،15،16،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26،27 28،29،30،31،32.35،36، 37، 38، 39 40،41،42،43،44،45،46،4847،49، 50، 52،51، 53 54،55،56،57،58.59
التقويم	60،61،62،63،64،65،66،67،68.

4-1-2- بدائل الأجوبة: تم الاعتماد على أربعة بدائل وهي: غير متوفرة، متوفرة، متوفرة مرتين متوفرة عدة مرات.

4-1-3- تعليمات تطبيق شبكة الملاحظة: تتمثل تعليمات شبكة ملاحظة لكفايات التدريسية، في أن تطبيقها يكون بطريقة فردية، حيث تقوم الباحثة بملاحظة المعلم داخل الصف، ويستغرق وقت التطبيق مدة(45) دقيقة، من خلال جلوس الباحثة أخر القسم وملاحظة أداء المعلم وضع علامة (×)،يتم تقدير أداء أفراد العينة من قبل الطالبة متوفرة مرة واحدة (1)، مرتان(2)،عدة مرات(3)،غير متوفرة (0)، وتحسب درجة أداء المعلم بجمع تقدير درجات كفاياته التدريسية على بنود شبكة الملاحظة ككل، للحصول على الدرجة الكلية.

✍ **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:**

➢ **الصدق:** تم الاعتماد في حساب صدق أداة الدراسة على التالي :

– **صدق المحتوى:** تم عرض شبكة ملاحظة على مجموعة من الأساتذة المختصين في القياس وعلوم تربية ومناهج التدريس من جامعة ورقلة، جامعة المدية، المركز الجامعي تبيازة، وجامعات الدول العربية التالية (الأردن، العراق، عمان) (الملحق 2)، للتحقق من :

➢مدى قياس البنود للبعد.

➢مدى وضوح الصياغة اللغوية للبنود.

➢مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.

–**البعد الأول كفاية تخطيط الدرس:** تم الاحتفاظ بالبنود التي تراوحت النسبة المئوية المتفق عليها بين90 و100 لم يتم استبعاد أي بند.

–**البعد الثاني كفاية تنفيذ الدرس:** تم الاحتفاظ بالبنود التي تراوحت النسبة المئوية المتفق عليها بين(81 %و100%)، تم استبعاد البنود التالية (22،26،29،30،32،33،36،40،44،48،53،56) لأن نسبتهم اقل من (50 %).

–**البعد الثالث كفاية التقويم الدرس:** تم الاحتفاظ بالبنود التي تراوحت النسبة المئوية المتفق عليها بين(90%و100%) و تم استبعاد البنود التالية (61،62،66،68)لأن نسبتهم اقل من (50 %)،كما تفضل الأساتذة المحكمون بإبداء رأيهم وملاحظاتهم تجاه شبكة الملاحظة على تعديل بعض البنود والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول رقم (7) يوضح: بنود شبكة الملاحظة بناء على أراء المحكمين

الأبعاد	البند	قبل التعديل	بعد التعديل
	21	يوجه أسئلة مناسبة لموضوع الدرس وأهدافه	يوجه أسئلة تخدم أهداف الموضوع وتهيئ للدرس

تنفيذ الدرس	25	يطرح أسئلة في الوقت المناسب لها إثناء الدرس	يطرح أسئلة تثير التفكير في أثناء الدرس
	27	يطرح الأسئلة بأكثر من صياغة	ينوع في الأسئلة المطروحة
	28	يستخدم أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ	ينوع في أساليب التدريس لجذب التلاميذ
	35	ينوع في الأمثلة للتأكد فهم التلاميذ	يستخدم أمثلة متنوعة لإيصال المعلومة للتلاميذ
	45	يستخدم الوسيلة التعليمية بطريقة صحيحة ومناسبة	يوظف الوسائل التعليمية المناسبة
	46	يعرض الوسيلة المناسبة في الوقت والمكان المناسب لها	يستعمل الوسيلة المناسبة بما يتوافق وأهداف الدرس والبيئة المحيطة
	49	يستخدم أكثر من وسيلة في الدرس	ينوع الوسائل في موضوع واحد بما يخدم أهداف الدرس
	54	يتحكم في الإجابات الجماعية للتلاميذ	ينظم إجابات التلاميذ الجماعية
التقويم	60	يجري التقويم في الوقت المناسب	يجرى التقويم في بداية الحصة
	65	محاولة الاستفادة من نتائج التقويم التشخيصي في تحديد مواطن القصور والقوة في التعلم	يستفيد من نتائج التقويم التشخيصي في تحديد مواطن القصور والقوة في التعلم

كما اتفق الأساتذة المحكمون على حذف البنود التالية:

- يهيئ بيئة صفية مناسبة للموقف التعليمي.

- يربط بين أسلوب التهيئة وموضوع الدرس.
- يستعمل عبارات الثناء والتشجيع.

ثم قامت الباحثة بعد ذلك بإعادة ترتيب بنود شبكة الملاحظة من خلال دمج البنود المتفق عليها من قبل الأساتذة المحكمين وملاحظاتهم حول حذف بعض البنود وتعديل واستبدال بعض البنود وأصبح عدد البنود (49) موزعة على ثلاثة أبعاد(التخطيط، تنفيذ الدرس، التقويم).

- **الصدق التمييزي:** للتحقق من الصدق التمييزي لكل بند من بنود شبكة الملاحظة والدرجة الكلية لها تم تطبيقها على عينة مكونة من (30) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، وبعدها تم ترتيب الدرجات المتحصل عليها ترتيبا تنازليا ثم المقارنة بين المجموعتين، حيث أخذت نسبة (33%) تمثل ذوي الدرجات العليا ونسبة تمثل ذوي الدرجات الدنيا (33%).

جدول رقم (8) يوضح نتائج الصدق التمييزي للفقرات وللدرجة الكلية لشبكة الملاحظة

رقم الفقرة	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
1	2.30	0.03	26	1.30	0.02
2	2.44	0.02	27	0.97	0.03
3	3.20	0.00	28	1.47	0.01
4	2.08	0.02	29	0.25	0.80
5	3.28	0.00	30	0.82	0.04
6	3.24	0.00	31	2.00	0.04
7	2.44	0.02	32	1.75	0.01
8	2.21	0.04	33	0.60	0.10
9	2.12	0.05	34	1.25	0.02
10	2.21	0.04	35	0.50	0.62
11	3.28	0.00	36	3.35	0.04
12	5.20	0.00	37	1.26	0.00
13	0.93	0.03	38	1.12	0.02
14	0.78	0.04	39	0.63	0.53

15	0.89	0.03	40	1.8	0.03
16	-0.55	0.58	41	3.25	0.00
17	1.70	0.01	42	2.12	0.05
18	1.34	0.01	43	0.28	0.77
19	2.12	0.05	44	0.24	0.81
20	2.06	0.05	45	2.30	0.03
21	0.97	0.03	46	2.30	0.03
22	1.21	0.03	47	2.12	0.05
23	0.54	0.59	48	2.33	0.03
24	-0.27	0.79	49	3.35	0.04
25	2.33	0.03	الكلية	8.97	0.00

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قيم "ت" المحسوبة لبنود شبكة الملاحظة كانت دالة وهي مميزة ويتم الإبقاء عليها، ما عدا البنود: (16،23،24،29،33،35،39،43،44)، فكانت غير دالة، وهي غير مميزة ويتم استبعادها، أما قيمة "ت" المحسوبة للدرجة الكلية فكانت دالة وعليه فإن شبكة الملاحظة تميز بين ذوي الدرجات المرتفعة وذوي الدرجات المنخفضة في الكفايات التدريسية، مما يؤكد صدق شبكة الملاحظة.

جدول رقم (9) يوضح البنود المستبعدة من شبكة الملاحظة

البند	البعد	مستوى الدلالة
1- يمهد للدرس بمقدمة قصيرة ومشوقة له	تنفيذ الدرس	غير دال
2- ينوع في الأسئلة المطروحة	تنفيذ الدرس	غير دال
3- ينوع في أساليب التدريس لجذب انتباه التلاميذ	تنفيذ الدرس	غير دال
4- يعمل على إثارة الدافعية	تنفيذ الدرس	غير دال
5- يوظف الوسائل التعليمية	تنفيذ الدرس	غير دال

6- يوظف الكتاب المدرسي في تنفيذ الدرس	تنفيذ الدرس	غير دال
7- يعطي عبارات و إرشادات لضبط القسم	تنفيذ الدرس	غير دال
8- ينهي الحصة بملخص شفوي أو كتابي	تنفيذ الدرس	غير دال
9- يطرح أسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية للتلاميذ.	التقويم	غير دال

وبعد استبعاد البنود المشار إليها اقتصرت شبكة الملاحظة على أربعين بندا، (الملحق رقم3) ويكون تقدير درجات المعلمين على شبكة الملاحظة كما يأتي:

من (0-40): كفاية تدريسية منخفضة، ومن (41-80): كفاية تدريسية متوسطة، ومن (81-120): كفاية تدريسية مرتفعة.

➢ **حساب الثبات:** تم حساب الثبات بطريقتين:

- **حساب الثبات بمعادلة كوبر:**

يعبر الثبات عبر الأفراد عن مدى الاتفاق بين نتائج ملاحظة قائم بها باحث لأداء العينة ونتائج يتوصل إليها باحث أخر، وقد تم ملاحظة (7) معلمين من أفراد العينة الاستطلاعية في أدائهم للكفايات التدريسية كما وردت في شبكة الملاحظة بمساعدة طالب، لحساب الثبات تم تطبيق معادلة كوبر.

كوبر: $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$ (الأزرق، 2000، ص36)

جدول رقم (10) يوضح: حساب ثبات شبكة الملاحظة باتفاق المحكمين

	الطالبة والملاحظ	الطالبة والملاحظ	الثبات
	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	
المعلم الأول	25	15	0,62
المعلم الثاني	30	10	0.75

المعلم الثالث	31	9	0.77
المعلم الرابع	25	15	0,62
المعلم الخامس	15	25	0,62
المعلم السادس	31	9	0.77
المعلم السابع	10	30	0.75

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الاتفاق بين الملاحظين تراوحت بين (**%**62.5) و(77 %)،وهي نسبة مقبولة تدل على ثبات شبكة الملاحظة.

➢**حساب الثبات بالفاكرومباخ:** تم الاعتماد على الثبات لكل بعد فكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

جدول رقم (11) يوضح معامل الثبات الفاكرومباخ لأبعاد شبكة الملاحظة

البعد	*معامل الفا كرومباخ*
التخطيط	**0.97**
التنفيذ	**0.67**
التقويم	**0.90**
الثبات الكلي	**0.90**

تشير النتائج المتحصل عليها إلى أن القيم لكل بعد تراوحت ما بين (0.67 و0.97) والتي تظهر ثباتا مرتفعا، كما بلغ الثبات للدرجة الكلية للشبكة قيمة (0.90)هي درجة عالية، أي أن شبكة الملاحظة تمتع بثبات جيد و مقبول لإجراء الدراسة الأساسية.

➢**حساب الثبات بالتجزئة النصفية :** تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية في حساب معامل ثبات شبكة الملاحظة، وذلك بتقسيم بنود أداة الدراسة إلى نصفين متساويين، بنود فردية وأخرى زوجية، بعدها تم تقدير معامل بيرسون بينهما ثم تم تعديله بمعامل سبرمان براون والجدول التالي يوضح الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (12) يوضح ثبات شبكة الملاحظة بالتجزئة النصفية

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الارتباط بعد التعديل	مستوى الدلالة
30	0.64	0.78	دالة عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات الفردية والزوجية بلغت قيمته (0.64) قبل التعديل وبعد التعديل بمعادلة سبرمان براون التصحيحية بلغت قيمته (0.78) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الأداة.

4-2- البرنامج التدريبي:

تم بناء البرنامج التدريبي بعد الاطلاع على الإطار النظري والاستفادة من الدراسات السابقة في بناء البرامج التدريبية، وكذلك من خلال الزيارات الميدانية أثناء تطبيق شبكة الملاحظة، وحضور بعض الندوات التي يقوم بها المفتش التربوي، ومنه تكونت لدى الباحثة صورة مبدئية على أهم محاور ومحتويات الجلسات التدريبية، ومن الدراسات التي تم الاعتماد عليها نذكر:(الديب، 2000) و(حوالةوسهير،2005)،و(الخطيب،2006)،و(زيتون،2007)،و(الطعاني،2007)،و(العجرمي 2008)،و(نجم، 2009)،و(سعفان ومحمود، 2009)، و(إبراهيم، 2009)، و(الخفاف، 2013) و(ساعد،)،و(الخطيب،الخطيب،2014)،و(شنين،2016)،و(جوهاري،2017)،و(العرابي، 2018).

4-2- 1-التعريف بالبرنامج التدريبي: هو مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة والأساليب والطرق ذات الأهداف المحددة وفق خطوات إجرائية متتابعة التي تستند إلى استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا)، ويتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة التدريبية التعاونية والمحاضرات الهادفة المقصودة، لتطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي من خلال المشاركة الفاعلة والإيجابية بين المجموعات التعاونية، حيث لا يتعدى مجموع كل مجموعة تعاونية 5 معلمين، حيث يتعلمون من بعضهم البعض من خلال المناقشة، وتوضيح موضوع الجلسة التدريبية، عبر توزيع الأدوار فيما بينهم، يحتوى البرنامج التدريبي على مجموعة الجلسات التدريبية عددها أربع عشر جلسة محددة زمنيا ومكانيا يتم إعداده وتنفيذه من قبل الباحثة.

4-2-2-أهمية البرنامج التدريبي:

تتجلى أهمية البرنامج في الأهداف والخدمات التي قد يقدمها البرنامج لمعلمي المرحلة الابتدائية بهدف تطوير الكفايات التدريسية لديهم من خلال تطبيق استراتيجية التعلم معا، وهي إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني التي تستند مبادئها وأفكارها على النظرية البنائية، و من أهم مبادئها هذه النظرية أن الفرد يبني معارفه و تعلماته من خلال الاحتكاك بالبيئة وتعاون الأفراد في مجموعات تعاونية غير متجانسة في القدرات والمهارات (منخفض، متوسط، مرتفع)، وفي مستوى الكفايات التدريسية حتى يستفيد كل عضو في المجموعة من مهارات و قدرات الأعضاء الآخرين.

4-2-3-فلسفة البرنامج التدريبي:

يعتمد البرنامج التدريبي في هذه الدراسة على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) ولقد تم استخدام الأساليب التالية :

- إتباع أسلوب المحاضرة الفعالة من خلال استخدام العروض التوضيحية و الحاسوب.
- استخدام أسلوب المناقشة و الحوار.
- تقسيم المعلمين (المتدربين)إلى مجموعات غير متجانسة (منخفض، متوسط، مرتفع) في مستوى الكفايات التدريسية يتكون عدد أفرادها من (5) معلمين متدربين.
- كل مجموعة تقوم بالأنشطة التدريبية (ورقة عمل)، ثم تقوم الباحثة بتقويم ما تم انجازه من قبل المعلمين المتدربين.

4-2- 4-مبررات إعداد البرنامج التدريبي:

أجرت وزارة التربية و التعليم في الجزائر تغيرات فيما يخص المناهج الدراسية وطرائق التدريس خاصة في المرحلة الابتدائية، و ليواكب معلم المرحلة الابتدائية هذه التغيرات كان لابد من استخدام طرق واستراتيجيات حديثة فعالة في التدريب، أثناء الخدمة تلبى حاجات المعلمين المهنية وتساعدهم على مواكبة التطورات خاصة ما يتعلق بالكفايات التدريسية، لذا يمكن تحديد المبررات التي دعت لبناء البرنامج التدريبي في مايلي :

➢محاولة بناء برنامج تدريبي يهدف إلى تطوير كفايات المعلمين التدريسـية بمرحلة التعليم الابتدائي باسـتخدام اسـتراتيجية التعلم التعاوني ألا وهي اسـتراتيجية التعلم معا التي تعمل على إكساب المعلمين مهارات متنوعة كالعمل الجماعي، المسؤولية، الثقة بالنفس واتخاذ القرار.

➢ غياب التنسيق بين النظري والتطبيقي لدى المعلمين وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية ونتائج التطبيق القياس القبلي لعينة الدراسة.

➢ رصد الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية من خلال تطبيق القياس القبلي.

4-2-5 النظرية المعتمدة في بناء البرنامج التدريبي القائم على اسـتراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) : تم الاعتماد في بناء البرنامج التدريبي على النظرية البنائية التي تؤكد أن الفرد يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به،ولكل فرد طريقته الخاصـة في التعلم وفهم المعلومات والنظرية البنائية تحتوى على مجموعة من المبادئ والافتراضـات التي تتمحور جميعها حول المتعلم وبنائه للمعارف و المعلومات، فالطرق التقليدية في التكوين والتدريب تعتمد على المكون أو المدرب في تقديم المعلومات والمعارف دون اشـتراك المتكونين أو المتدربين، فعملية التكوين والتدريب تتم عن طريق الإلقاء والتلقين، عكس الطرق الحديثة التي تجعل من المتكون والمتدرب محور عملية التكوين والتدريب، فالنظرية البنائية ترى أن الفرد هو الذي يبنى معرفته من خلال المشـاركة الفاعلة مع الآخرين ضمن مجموعات متجانسة أو غير متجانسة.

لقد انبثقت النظرية البنائية و استراتيجياتها من أربعة نظريات نظرية المعرفية، العقلانية التعلم الاجتماعي و الإنسـاني، و قدمت هذه النظرية مجموعة من المعايير التي على أسـاسـها تم بناء اسـتراتيجيات متنوعة تم اسـتخدامها في التعليم والتدريب، من بينها اسـتراتيجية التعلم معا التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا).

تعود جذور النظرية إلى البحوث التي قام بها (Piaget) في النمو والبناء المعرفي، وتطورت النظرية البنائية من خلال النظريات (المعرفية و العقلانية)، لقد أضاف بعض العلماء النظرية الإنسانية ونظرية سبرنتيك (ناسوتيون، 2016، ص91)، وتقوم النظرية البنائية على الأسس التالية:

➢المتعلم نشط واجتماعي ومبدع يعمل على بناء المعرفة من خلال الحوار والتفاوض الاجتماعي

والمناقشة مع الآخرين.

➢المعرفة القبلية و الخبرات السابقة هي شرط لبناء التعلم ذي المعنى بشكل يؤدى إلى استمرارية الخبرات وترابطها وتنوعها(حرز الله، 2016، ص3).

أشار كذلك (Simon) إلى مجموعة من الأسس:

➢المعرفة نشاط يبنى بواسطة الفرد.

➢التعليم عملية فردية و اجتماعية

➢التفكير عنصر رئيس من عناصر الاتصال (جاد و آخرون، 2016، ص322).

واستراتيجية التعلم التعاوني تستمد مبادئهـا من النظرية البنائية التي تؤكـد على أن التعـاون والعمل ضمن مجموعات تعاونية حيث يشير (الخزاعة، 2005) "إلي أن المعرفة لا يتم تلقيها سلبية من العالم، ولكن يتم بناؤها من قبل الإفراد أو المجموعات بحيث تجعل من خبراتهم من العلم امرا معقولا"(ص207)، يرى (Johnson) "أن استراتيجية التعلم التعاوني هي استراتيجية تتطلب من الأفراد أن يعملوا ويتدارسوا المادة التعليمية سويا، وأن يتعلموا ويتدربوا على المهارات الاجتماعي في الوقت نفسه، ولكي يحدث التعلم لابد من تحديد أهداف التعلم المنشودة لمجموعات التعاونية، والعمل معا لتحقيقها، حيث يكون كل فرد مسؤولا عن نجاحه ونجاح زملائه"(الخفاف، 2013، ص 85)،واستراتيجية التعلم التعاوني تحتوى على أكثر من ثمانين استراتيجية لكل منها خطواتها واستخداماتها وخصائصها التي تمـيزها عن باقي الاستراتيجـيات، و في الدراسة الحالية تم استخدام استراتيجية (التعلم معا) التي تجتمع فيها كل مبادئ التعلم التعاوني.

4-2-6- خطوات بناء البرنامج التدريبي:

هناك العديد من الخطوات التي يتم اتباعها في بناء البرامج التدريبية حيث يرى كل من (Combe) و(Torsten) و(Lindsey) وغيرهم، أن بناء وتخطيط البرامج التدريبية يتم وفق ثلاثة خطوات هي:

➢ تحديد أهداف البرنامج وما يريد تحقيقه من كفايات تدريسية.

➢ تحديد خبرات التعلم وتصميم الاستراتيجيات التعليمية والأساليب والوسائل التي تؤدي إلى تحقيق مستويات التعلم المرغوب.

➢تقويم البرنامج التدريبي حيث أشار (Houston) في نموذجه الخاص في بناء البرنامج التدريبي إلى أنه "ينبغي وضع مفهوم التقويم في الاعتبار في مرحلة مبكرة من مراحل تصميم البرنامج حيث يتم ذلك قبل البدء في مرحلة التنفيذ التجريبي للبرنامج" (ساعد، 2013، ص 235).

تم بناء البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية وفق 6 خطوات وهي كالتالي:

4-2-6-1-الفئة المستهدفة من البرنامج: تم اختيار عينة البرنامج التدريبي والمتمثلة في معلمي الابتدائي من (9) مدارس لبلدية الرويسات (ورقلة) بعد تطبيق القياس القبلي باستعمال شبكة الملاحظة.

4-2-6-2-تحديد أهداف البرنامج: تعد الأهداف صلب البرنامج التدريبي التي من خلالها يكتسب المتدربون معارف و مهارات محددة، حيث يشير (الخطيب و العتري، 2008) "أنه يقصد بهدف البرنامج مقدار التغيير الذي يتوقع حدوثه في سلوك المتدربين وإنتاجية المنظمة، وتعد عملية تحديد أهداف البرنامج التدريبي الخطوة الأولى في مجال وضع تصميم البرامج التدريبية وترتبط هذه العملية بتخطيط الاحتياجات الذي يحدد الخصائص والقدرات والمهارات المراد اكتسابها للمتدربين ونوعية البرامج التدريبية المطلوب توفيرها ومحتوياتها" (الأزهر، 2015، ص 85)، ويجب أن تكون الأهداف واضحة ومحددة للمتدربين للوصول إلى مستوى الإتقان والتطور، حيث توجد أهداف عامة وأخرى خاصة فالأهداف العامة تشير إلى الذي تغير في أداء المتدربين، أما الأهداف الخاصة فهي مشتقة من الأهداف العامة وهي قابلة للقياس.

يهدف البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية إلى:

➢ **الهدف العام :** يهدف البرنامج التدريبي إلى تطوير كفايات المعلمين التدريسية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا).

➢ **الأهداف الخاصة:** حتى يتم تحقق هدف البرنامج العام تمت ترجمته إلى أهداف خاصة يسهل قياسها، و لقد تنوعت مجالات الأهداف الخاصة لتشمل جميع جوانب البرنامج التدريبي المراد إكسابها للمعلمين المتدربين في مرحلة التعليم الابتدائي، والأهداف الخاصة نذكرها في الاتي:

- تعرف المعلمين على استراتيجية التعلم التعاوني.
- تعرف المعلمين على الكفايات التدريسية.
- تعرف المعلمين على كفاية التخطيط.
- تعرف المعلمين على كفاية التهيئة للدرس.
- تعرف المعلمين على كفاية طرح الأسئلة.
- تعرف المعلمين على كفاية جذب الانتباه.
- تعرف المعلمين على كفاية شرح الدرس.
- تعرف المعلمين على كفاية استثارة الدافعية والتعزيز.
- تعرف المعلمين على كفاية الوسائل التعليمية.
- تعرف المعلمين على كفاية إدارة الصف.
- تعرف المعلمين على كفاية غلق الدرس.
- تعرف المعلمين على كفاية التقويم.

4-2- 6-3-تحديد الأساليب والوسائل التي تحقق الأهداف:

➢**الأساليب:**

-**المحاضرة:** هي عبارة عن دروس معدة من طرف الطالبة تتمحور حول التعلم التعاوني، والكفايات التدريسية.

-حلقات نقاش وحوار (جماعي).

-**الواجبات المنزلية** :عبارة عن أسئلة تتمحور حول المحاضرات المقدمة في كل جلسة تدريبية والتي توفر التغذية الراجعة.

- **اوراق عمل:** هي عبارة عن أنشطة تعليمية تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية، تحتوى على اسم المجموعة، أسماء أعضاء المجموعة، الوقت المخصص، موضوعها، الإجابة.

-**الوسائل التدريبية:**

- جهاز عرض (Data Show).
- السبورة.
- جهاز الحاسوب.
- أشرطة فيديو .

4- 2- 6-4 -تحديد فريق العمل : لكل برنامج فريق عمل أو ما بعرف بالهيكل الإداري للبرنامج الذي يعمل مع المرشد من أجل مساعدته علي تطبيق برنامجه الإرشادي أو التدريبي ولهذا تم العمل مع فريق العمل المكـون من الأعضاء وهم الباحثة، والمفتش التربوي، والمدراء ويتمثل دور كل واحد منهم في التالي:

- **الباحثة:** معدة البرنامج التدريبي والمطبقة له.
- **المفتش التربوي:** مسؤول عن متابعة النواحي الإدارية للبرنامج وتوفير المستلزمات.
- **المدراء:** توفير التسهيلات ومساعدة الباحثة.

4-2-6-5- مرحلة التنفيذ: يتألف البرنامج التدريبي من 14 جلسة تدريبية كل جلسة مكملة للجلسة التي تليها وتكمل التي سبقتها مما يودي إلي تحقيق هدف البرنامج التدريبي، المدة الزمنية لكل جلسة محددة بـ (45 د)، تم تطبيق البرنامج في مدرسة "مفدى زكريا الجديدة".

4-2-6-6 مرحلة تقويم البرنامج: يعتبر التقويم عامل مهم في تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي وللتأكد من مدى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي تم استخدام شبكة ملاحظة لتقويم البرنامج التدريبي التي تم استعمالها في القياس القبلي و كذلك البعدي، و بما أن الدراسة الحالية تهدف لتطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) ونظرا لأهمية التقويم فأنه تم استخدام الأساليب التقويمية التالية:

تقويم قبلي: تم إجراؤه قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وذلك بتطبيق شبكة الملاحظة لمعرفة مستوى الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة.

تقويم تكويني: ويتم من خلال تقويم أداء المعلمين للواجبات المنزلية، و ورقة عمل، والأنشطة التعليمية وملاحظة الباحثة، وأراء المجموعة التدريبية.

تقويم نهائي: ويتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، وذلك من خلال تطبيق القياس البعدي باستخدام شبكة الملاحظة.

4-2- 7-محتوى جلسات البرنامج التدريبي:

يعد اختيار محتوى البرنامج من أهم مراحل تخطيط البرنامج التدريبي، ويتم تحديده من خلال الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي، ويحتوى البرنامج التدريبي على المعلومات والمهارات التي على المعلم المتدرب اكتسابها وتطويرها بعد تلقى البرنامج التدريبي، و لقد روعي في اختيار محتوى جلسات البرنامج التدريبي أن يتصف بالمرونة، إعطاء فرصة للمعلم المتدرب بالمناقشة الحوار وتبادل الأفكار والمشاركة الفاعلة من خلال المجموعات التعاونية عن طريق استخدام استراتيجية التعلم معا، بهدف تطوير الكفايات التدريسية لدى المعلم المتدرب، لأجل ذلك تم تحديد مستوى الكفايات التدريسية التي ينبغي توفيرها لدى المعلم المرحلة الابتدائية والمتعلقة بكفاية التخطيط التنفيذ، وتقويم الدرس، تم إعداد محتوى الجلسات التدريبية وتميزت بالخصائص التالية:

- ملاءمة محتوى البرنامج التدريبي للأهداف التي يجب تطويرها لدى المعلم المتدرب.
- ارتباط محتوى الجلسات بمحتوى الأنشطة التدريبية، والتعليمية، الواجبات المنزلية.
- العمل التعاوني عن طريق استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا).
- تنظيم محتوى الجلسات التدريبية.
- التدرج من السهلَ إلى الصعب.
- احتواء الجلسات التدريبية على خبرات تؤدي إلى تطوير الكفايات التدريسية.
- احتواء الجلسات التدريبية على أساليب التقويم لتقدير مستوى تطور الكفايات التدريسية.

تم إعداد 14 جلسة تدريبية، حيث تعلقت الجلسة الأول بالتعارف بين الطالبة و المعلمين المتدربين وتمحورت الجلسة الثانية حول التعلم التعاوني، و الجلسة الثالثة حول الكفايات التدريسية بالصفة عامة والجلسات(4،5،6،7،8،9،10،11،12،13) كلها خصصت للكفايات الرئيسة (التخطيط، التنفيذ التقويم)،والفرعية(التهيئة، طرح الأسئلة، جذب الانتباه، شرح الدرس استثارة الدافعية والتعزيز، الوسائل التعلمية، إدارة الصف، غلق الدرس)،والجلسة الأخيرة متعلقة بالقياس البعدي بتطبيق شبكة الملاحظة.

4-2-8-أسس اختيار محتوى البرنامج: يعتمد البرنامج بشكل عام على:

- أن يكون منسجما مع أهداف البرنامج التدريبي.
- أن يكون قابلا للتقويم.
- أن يكون متنوعا.
- أن يكون مرنا.
- أن يطور الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (13) يوضح محتوى الجلسات التدريبية للبرنامج التدريبي

الرقم	عنوان الجلسة	موضوع الجلسة	الوسائل والأساليب
1	التعريف بالبرنامج	التعارف وبناء الثقة تقديم تعريف بالبرنامج والهدف منه تحديد مواعيد الجلسات التدريبية	
2	استراتيجية التعلم التعاوني	مفهوم التعلم التعاوني أهمية استراتيجية التعلم التعاوني مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني	محاضرة حول التعلم التعاوني، نشاط تدريبي تعاوني، عرض فيديو

		مزايا استراتيجية التعلم التعاوني	حول تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني.
3	الكفايات التدريسية	تعريف الكفايات التدريسية تصنيف الكفايات التدريسية	محاضرة حول التعلم التعاوني نشاط تدريبي تعاوني حاسوب، سبورة
4	كفاية التخطيط	تعريف التخطيط، أهمية التخطيط. شروط التخطيط، مستويات التخطيط العوامل المؤثرة في التخطيط. مبادئ التخطيط لعملية التدريس	محاضرة حول كفاية التخطيط ورقة عمل ، نشاط تعليمي حاسوب.
5	كفاية تهيئة للدرس	مفهوم التهيئة، تعرف المعلمين على أهداف التهيئة، تعرف المعلمين على أنواع التهيئة، تعرف المعلمين على مدة التهيئة، تعرف المعلمين على أساليب التهيئة	محاضرة حول كفاية التهيئة ورقة عمل ، حاسوب.
6	كفاية طرح الأسئلة	مفهوم السؤال. مفهوم طرح السؤال. أهداف طرح الأسئلة، أهمية طرح الأسئلة، أنواع طرح الأسئلة. فنيات التعامل مع الإجابات	محاضرة حول كفاية طرح الأسئلة ورقة عمل، حاسوب
		تعريف كفاية جذب الانتباه، تحديد التلاميذ غير المنتبهين، جذب	محاضرة حول كفاية جذب الانتباه، ورقة عمل

7	كفاية جذب الانتباه	طريق جذب التلاميذ للدرس، متابعة التلاميذ	
8	كفاية شرح الدرس	كفاية شرح الدرس، قواعد الشرح الجيد، أنواع شرح الدرس، الأدوات المستخدمة في شرح الدرس، المهارات الفرعية المكونة لشرح الدرس	محاضـــرة حول شـــرح الــدرس، ورقــة عمــل ، حاسوب
9	كفاية إثارة الدافعية والتعزيز	مفهوم الدافعية، إثارة الدافعية أسباب انخفاض الدافعية للتعلم مظاهر تدني الدافعية، استراتيجيات إثارة الدافعية، توجيهات إرشادية لإثارة الدافعية، أنواع التعزيز ، أنواع المعززات، شروط التعزيز ، العوامل المؤثرة في التعزيز	محاضـرة حول كفاية إثارة الـدافعيـة والتعزيز ، ورقـة عمل ، عرض فيديو ، حاسوب
10	كفاية الوسائل التعليمية	مفهوم الوســائل التعليمية، أســباب اســتخدام الوســائل التعليمية، أنواع الوسائل التعليمية، دور الوسائل في التدريس، فوائد اختيار الوســــائل التعليمية	محـاضـــرة حول كفـايـة الوسائل التعليمية ورقة عمل
11	كفاية إدارة الصف	مفهوم إدارة الصف، أهداف إدارة الصف، خصائص إدارة الصف العوامل المؤثرة في ضبط الصف استراتيجيات حفظ النظام، المبادئ	محاضـرة حول كفاية إدارة الصفية، ورقة عمل حاسوب

		الأساسية لإدارة الصف، إجراءات إدارة الصف، أنماط سلوك المعلمين في القسم	
12	كفاية غلق الدرس	تعريف غلق الدرس، أهمية غلق الدرس، أنواع غلق الدرس، أشكال غلق الدرس، توقيت غلق الدرس، وظائف غلق الدرس، أساليب غلق الدرس.	محاضرة حول كفاية غلق الدرس، ورقة عمل
13	كفاية التقويم	تعريف التقويم، أهداف التقويم، أهمية التقويم، خصائص التقويم، أسس التقويم في المرحلة الابتدائية، شروط ومعايير التقويم، أنواع التقويم، وظائف التقويم، مراحل التقويم، أدوات التقويم.	محاضرة حول كفاية التقويم، ورقة عمل حاسوب
14	القياس البعدي		

4-2-9- ضبط البرنامج التدريبي:

تم عرض البرنامج بعد إعداده وفقا للخطوات السابقة علي مجموعة من المحكمين لإبداء رأيهم حول البرنامج التدريبي من محتوى المحاضرات، والأهداف، والأنشطة التدريبية (ورقة عمل) والتغذية الراجعة وأساليب التقويم في النقاط التالية (الملحق رقم 4):

- ملاءمة البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات التدريسية.
- ملاءمة استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا).
- تنظيم الجلسات.
- إمكانية تحقيق الأهداف.

➢ملاءمة أساليب للتحقيق أهداف البرنامج.

➢ ملاءمة المحتوى للأهداف.

➢ملاءمة الأنشطة (التدريبية و التعليمية).

➢ملاءمة أداة (شبكة الملاحظة) التقويم.

4-2-10 -تطبيق البرنامج: بدأت الباحثة بتطبيق البرنامج التدريبي مع المعلمين والمعلمات الذين تحصلوا على الدرجات (مرتفعة ، متوسطة، منخفضة) على شبكة الملاحظة (القياس القبلي)، في ثلاثة أيام من كل أسبوع بالمدرسة(مفدى زكريا الجديدة)، مدة كل جلسة 45 دقيقة تفصل كل جلسة عن الأخرى فترة راحة مدتها 5 دقائق، قامت الباحثة بتعريف أفراد مجموعة الدراسة بطبيعة البرنامج الذي سيخضعون له، الهدف منه، والوسائل التعليمة المستخدمة من أجل اكتساب الكفايات التدريسية. و(الملحق رقم 5) يشرح طريقة تقديم البرنامج التدريبي.

وقبل البدء بالتدريب على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) تم انجاز الخطوات التالية:

☜ **إجراءات قبل الجلسة التدريبية:**

إعداد بيئة التدريب وتشمل:

➢ إعداد وتجهيز الأدوات والوسائل اللازمة (جهاز أعلام الآلي، جهاز عرض، السبورة، أورق، أقلام)

➢ تنظيم و ترتيب جلوس المجموعات.(الملحق رقم6)

➢ تقسيم المعلمين إلى مجموعات تعاونية تدريبية بحيث يتراوح حجم كل مجموعة (5) معلمين مع مراعاة مستوى الكفايات التدريسية لديهم (مرتفع، متوسط، منخفض) الذي تم تحديده من خلال القياس القبلي (شبكة ملاحظة).

➢ تحديد أدوار المعلمين حيث يتم إسناد لكل معلم في مجموعة دور محدد، يتم تبادل الأدوار في كل جلسة تدريبية (القائد، المقرر، الباحث، الضابط، المشجع، الناقد) مع توضيح دور كل معلم متدرب في مجموعته.

➢تسمية كل مجموعة باسم معين من طرف المعلمين المتدربين.

➢ تحديد العمل المطلوب .

➢ تحديد الأهداف التدريبية.

☜أثناء الجلسة التدريبية:

➢تهيئة خمس دقائق تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية.

➢تقسيم السبورة إلى أقسام حسب عدد المجموعات.

➢تقديم ورقة عمل (النشاط التدريبي، الأهداف).

➢رسم جدول على السبورة لتقييم عمل المجموعات التدريبية التعاونية .

➢ تقديم محاضرة عن موضوع الجلسة التدريبية.

☜بعد الانتهاء من الجلسة التدريبية:

➢التقويم (اختبار تحصيلي).(الملحق 7)

➢تكليف المعلمين المتدربين بواجب منزلي (التغذية الراجعة) فردي يتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية (الملحق 8).

جدول رقم (14) يوضح البرنامج الزمني لتطبيق البرنامج التدريبي

رقم الجلسة	تاريخ إجراء الجلسة	عنوان الجلسة	الوقت
1	2018/11/18	التعريف بالبرنامج	
2	2018/11/18	استراتيجية التعلم التعاوني	
3	2018/11/19	الكفايات التدريسية	
4	2018/11/21	كفاية التخطيط	
5	2018/11/22	كفاية التهيئة للدرس	

6	2018/11/25	كفاية طرح الأسئلة	14:45 إلى 16:00
7	2018/11/26	كفاية جذب الانتباه	
8	2018/11/28	كفاية شرح الدرس	
9	2018/12/2	إثارة الدافعية والتعزيز	
10	2018/12/3	كفاية الوسائل التعليمية	
11	2018/12/5	كفاية الإدارة الصفية	
12	2018/12/5	كفاية غلق الدرس	
13	2018/12/6	كفاية التقويم	
14	2018/12/12	التطبيق البعدي	
الفترة الكلية لتطبيق البرنامج	2018 /11/18 إلى2018/12/12	14 حصة تدريبية	

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: اعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية الآتية:

- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدراسة الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الكفايات التدريسية .
- معادلة هريدي لكسب لحساب فاعلية البرنامج التدريبي.
- معادلة آيتا مربع لحساب أثر البرنامج التدريبي.

اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين لدراسة الفروق بين القياس البعدي و التتبعي لدى المجموعة التجريبية في الكفايات التدريسية.

- تحليل التباين الثاني

وتمت المعالجة الإحصائية بنظام 23 SPSS.

خلاصة :

تم التعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية التي تبين من خلالها المنهج المستخدم المتمثل في المنهج التجريبي باستعمال تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة باختبار قبلي وبعدي، وإجراءات الدراسة الأساسية، و طريقة اختيار عينة الدراسة، و خصائصها حيث بلغ عددها (40) معلم ومعلمة تم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة بالتساوي، و إجراءات الدراسة الاستطلاعية، و نتائج أدوات الدراسة الاستطلاعية، كذلك وصف البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) طريقة تطبيقه، وأخيرا عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة استعدادا لمعالجة بيانات والمتحصل عليه في فصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الرابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1-عرض النتائج و مناقشتها و تفسيرها

1-1- عرض ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى وتفسيرها

1- 2-عرض و مناقشة نتيجة الفرضية الثانية و تفسيرها

خلاصة الفصل

تمهيد:

سيتم في هذا الفـصل عرض نتائـج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها، في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

1-عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

1-1- عرض نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضـية الأولى على ما يلي" توجد فروق دالة إحصـائيا في الكفايات التدريسـية (الدرجة الكلية والإبعاد) بين المجموعة التجريبية والضـابطة في القياس البعدي بعد ضـبط القياس القبلي"، ولاختبار هذه الفرضـية إحصـائيا تم تحويلها إلى فرضـية صـفرية "لا توجد فروق دالة إحصـائيا في الكفايات التدريسـية (الدرجة الكلية والإبعاد) بين المجموعة التجريبية والضـابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي"

تم التحقق من صحة هذه الفرضية باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا).

جدول رقم (15) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة على شبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) في القياس البعدي

الكفايات التدريسية	المجموعات المقارنة	عدد أفراد العينة	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	**الانحراف المعياري**
الدرجة الكلية	**تجريبية**	20	**93.40**	**8.47**
	ضابطة		**77.80**	**7.92**
كفاية التخطيط	**تجريبية**		**27.15**	**1.78**
	ضابطة		**19.90**	**3.55**
كفاية تنفيذ الدرس	**تجريبية**		**56.55**	**6.47**
	ضابطة		**50.05**	**6.65**

كفاية التقويم	**تجريبية**		**11.90**	**2.24**
	ضابطة		**12.50**	**1.70**

يبين الجدول رقم (15) أن متوسط الكفايات التدريسية للمجموعة التجريبية (الدرجة الكلية) في القياس البعدي قدر بـ(93.40) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة الذي قدر بــ(77.80) وقدر الانحراف المعياري في المجموعة التجريبية بـ(8.47)، وفي المجموعة الضابطة بلغ بـ(7.92) وبالنسبة لكل كفاية للمجموعة التجريبية تراوح المتوسط الحسابي ما بين (11.90-56.55)، وفي الضابطة تراوح ما بين (12.50-50.05)، وتراوح الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية ما بين (1.78-6.47) للمجموعة الضابطة تراوح الانحراف المعياري ما بين (1.70-6.65) في كل كفاية.

ولمعرفة دلالة الفـــروق بين المجموعتين التجريبـــية والضابطـــة في الكفايات التدريســـية (الدرجة الكلية والأبعاد) في القياس البعدي، تم استخدام تحليل التباين المصاحب باعتبار درجات القياس البعدي متغيرا تابعا، ودرجات القياس القبلي متغير تباين مصاحب، بعد التحقق من تجانس المجموعتين الذي يعتبر شرطا من شروط استخدامه، فتم حساب معامل ليفين، فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم(16):

جدول رقم(16) يوضح حساب معامل ليفين للتأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة

المؤشرات	ف	القيمة الاحتمالية
كفاية التخطيط	0.67	0.41
كفاية تنفيذ الدرس	0.41	0.52
كفاية التقويم	0.49	0.06
الدرجة الكلية	0.07	0.93

نلاحظ من خلال الجدول رقم(16) أن القيمة الاحتمالية تراوحت بين (0.06- 0.93)

في الدرجة الكلية والأبعاد، وهي أكبر في كل الحالات من α (0.05) ومنه تحقق شــرط التجانس وبذلك يمكننا استخدام تحليل التباين المصاحب(ANCOVA).

كما تم التأكد من اعتدالية توزيع البيانات الذي يعتبر شـرطا من شـروط اسـتخدام تحليل التباين المصـاحب باستخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov)، حيث بلغت قيمته (0.20) وهي غير دالة عند مســـتوى دلالة (0.05)، مما يدل على اعتدالية التوزيع، وتم التحقيق من اعتدالية التوزيع

باستعمال مخطط (Q-Q Plot)، وكانت النقاط متجمعة كلها حول المستقيم، مما يؤكد تحقق شرط الاعتدالية، وهذا سمح لنا باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA).

جدول رقم (17) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي

الكفايات التدريسية	التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	المتغير المصاحب	10.487	1	10.487	0.15	**0.69**
	المتغير التجريبي	2369.58	1	2369.58	34.41	**0.00**
	الخطأ	2547.513	37	68.85		
	الكلي	327681	40			
كفاية التخطيط	المتغير المصاحب	24.282	1	24.282	3.25	**0.07**
	المتغير التجريبي	275.91	1	275.91	63.78	**0.000**
	الخطأ	276.068	37	7.461		
	الكلي	22963.00	40			
كفاية تنفيذ الدرس	المتغير المصاحب	17.196	1	17.196	0.39	**0.53**
	المتغير التجريبي	263.871	1	263.871	6.02	**0.01**
	الخطأ	1620.70	37			
	الكلي	115696.00	40			
كفاية التقويم	المتغير المصاحب	40.50	1	40.50	13.58	**0.000**
	المتغير التجريبي	0.90	1	0.90	0.51	**0.57**
	الخطا	110.29	37	2.981		
	الكلي	6108.00	40			

يبين الجدول رقم (17) أن قيمة (ف) للكفايات التدريسية (الدرجة الكلية) قدرت بـ(34.41)، والقيمة الاحتمالية (0.00)، وهي أقل من α (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعة

التجريبية والضابطة في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية)، ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل افرض البحث "توجد فروق دالة في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي".

وبالنسبة لبعد كفاية التخطيط قدرت قيمة (ف) بـ(63.78) والقيمة الاحتمالية (0.000) وهي أقل من α (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كفاية التخطيط، ومنه نرفض فرض العدم ونقبل فرض البحث "توجد فروق دالة في كفاية التخطيط بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي".

أما بالنسبة لبعد كفاية تنفيذ الدرس قدرت قيمة (ف) بـ (6.02) عند درجة حرية (37) والقيمة الاحتمالية(0.01) وهي أقل من α(0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كفاية تنفيذ الدرس، ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث "توجد فروق دالة في كفاية تنفيذ الدرس بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي".

أما بالنسبة لبعد كفاية التقويم فقدرت قيمة (ف) بـ(0.51) والقيمة الاحتمالية (0.57) وهي أكبر من α (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كفاية التقويم، ومنه نقبل الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة في كفاية التقويم بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي".

وعليه يمكن القول أن للبرنامج التدريبي أثر دال في الكفايات التدريسية للمعلمين في الدرجة الكلية وفي بعدي التخطيط والتنفيذ، في حين ليس له أثر دال في بعد التقويم.

ولحساب فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) في تطوير كفايات المعلمين التدريسية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، تم حساب ما يلي:

أ- معادلة الكسب لـــ **هريدي**، وهذه المعادلة تستخدم لقياس فاعلية البرامج في المعالجات التجريبية في البحوث التجريبية التربوية التي تعتمد على الاختبارات والمقاييس (هريدي، 2017، ص386) ومعادلة هريدي (Haridy' s Simple Gain Ratio) للكسب هي:

$$(H\text{-}SGR) = \frac{M2 - M1}{P}$$

(**M 1** :المتوسط القبلي، **M 2**: المتوسط البعدي **P**:الدرجة العظمى)، وتحدد نسبة الفاعلية (0-0.3) غير فعال، (0.3-0.7) فاعلية مقبولة، (0.7-1) فاعلية كبيرة (هريدي، 2017، ص376).

جدول رقم (18) يبين نتائج نسبة الكسب لهريدي للمجموعة التجريبية

الكفايات التدريسية	عدد الفقرات	الدرجة العظمى	نسبة الكسب
الدرجة الكلية	40	120	0.38
كفاية التخطيط	12	36	0.32
كفاية تنفيذ الدرس	23	69	0.33
كفاية التقويم	5	15	0.28

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة الكسب في الكفايات التدريسية (الكلية والأبعاد) تراوحت ما بين (0.32-0.38) وهي ذات فاعلية مقبولة حسب النسبة التي حددها (هريدي، 2017)، أما بالنسبة لكفاية التقويم كانت نسبة الكسب فيها غير فعالة حيث بلغت (0.28).

ب- معامل حجم الأثر آيتا مربع، واعتمدت الباحثة على حجم التأثير التالي الذي حدده (Cahen's d) إذا بلغ مربع آيتا (0.20) فإنه يقابل حجم تأثير ضعيف، وإذا كان مربع آيتا (0.50) يقابل حجم تأثير متوسط، أما (0.80) فإنه يقابل حجم تأثير كبير.

جدول رقم(19) يبين نتائج حجم التأثير (ايتا^2) للمجموعة التجريبية

الكفايات التدريسية	قيمة ايتا مربع	حجم التأثير
الدرجة الكلية	0.71	**كبير**
كفاية التخطيط	0.73	**كبير**
كفاية التنفيذ	0.76	**كبير**
كفاية التقويم	0.22	**ضعيف**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة آيتا مربع في الدرجة الكلية قدرت (0.71)، وفي كفاية التخطيط قدرت بـــ(0.73)، وفي كفاية تنفيذ الدرس قدرت بـ (0.76) وهي قريبة من حجم تأثير(0.80)، مما يدل على تطور كفايات المعلمين التدريسية، كذلك وجود تأثير فاعل للبرنامج

التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، باستثناء كفاية التقويم التي قدرت بــ(0.22) مما يدل على عدم وجود تأثير فاعل للبرنامج التدريبي هذه الكفاية.

ج- الفرق في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي"، وبغية اختبارها إحصائيا، تم تحويلها إلى فرضية صفرية "لا توجد فروق دالة في الكفايات التدريسية(الدرجة الكلية والأبعاد) لدى مجموعة التجريب بين القياسين البعدي واالتتبعي".

لاختبار هذه الفرضية تم حساب اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين، وتم التأكد من اعتدالية توزيع البيانات باستخدام اختبار (Shapir Wilk)، حيث بلغت قيمته (0.64)، وهي غير دالة إحصائيا مما يعني اعتدالية التوزيع، كما تم التحقيق من اعتدالية التوزيع باستعمال مخطط (Q-Q Plot) وكانت النقاط متجمعة حول قبل ذلك يتم التحقق من تجانس المجموعتين فقد تم حساب معامل ليفين (20) فكانت النتائج كما هي في الجدول التالي:

جدول رقم(20) يوضح حساب معامل ليفين لتأكد من تجانس المجموعة التجريبية

المؤشرات	ف	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	0.85	0.15
التخطيط	2.87	0.08
تنفيذ الدرس	0.87	0.43
التقويم	0.52	0.60

يبين الجدول رقم(20) أن القيمة الاحتمالية تراوحت بين (0.60-0.08) للدرجة الكلية والأبعاد هي أكبر من α(0.05) ومنه تحقق شروط التجانس، وعليه يمكننا استخدام "ت".

جدول رقم (21) يوضح اختبار ت للدلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية

الكفايات التدريسية	**القياس البعدي**		**القياس التتبعي**		**قيمة ت**	**SIG**
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	93.40	8.47	95.65	7.67	1.69	0.10
التخطيط	27.15	1.78	26.50	1.63	1.41	0.17
التنفيذ	50.05	6.48	61.50	3.45	1.13	0.20
التقويم	11.90	2.24	11.35	1.13	1.10	0.28

يبين الجدول رقم (**21**) أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (93.40) وفي القياس التتبعي قدر بـ(95.65) والانحراف المعياري في القياس البعدي قدر (8.47) وفي القياس التتبعي (7.67)، كما يتضح أن المتوسط الحسابي في كل كفاية في القياس البعدي تراوح ما بين (50.05-11.90) أما الانحراف المعياري تراوح ما بين (3.61-1.63)، وفي القياس التتبعي بلغ المتوسط الحسابي (61.50-11.35)، أما الانحراف المعياري بلغ (3.45-1.13) ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق دالة أو تعود للصدفة، فقد تم الرجوع إلى القيم الاحتمالية لاختبار "ت"، وتبين أن القيمة الاحتمالية للكفايات التدريسية (الدرجة الكلية) قدرت بـ(0.10) وهي أكبر من α (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة لدى المجموعة التجريبية في كفايات التدريس(الدرجة الكلية) بين القياس البعدي والتتبعي، ومنه نقبل فرض العدم "لا توجد فروق دالة في كفايات التدريس(الدرجة الكلية) للمجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي".

أما بالنسبة لبعد كفاية التخطيط قدرت القيمة الاحتمالية بـ (0.17) وهي أقل من α (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق دالة في كفاية التخطيط لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي، ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البحثي " لا توجد فروق دالة في كفاية التخطيط لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي لصالح القياس التتبعي".

أما بالنسبة لبعد كفاية تنفيذ الدرس قدرت القيمة الاحتمالية بـ (0.20) وهي أكبر من α (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق دالة في كفاية تنفيذ الدرس لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي، ومنه نقبل الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة في كفاية تنفيذ الدرس لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والتتبعي".

وبالنسبة لكفاية التقويم قدرت القيمة الاحتمالية بـ (**0.28**) وهي أكبر من α (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة في كفاية التقويم لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و التتبعي ومنه نقبل الفرض الصفري "لا توجد فروق دالة في كفاية التقويم لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي و التتبعي". وعليه أمكن التأكد من فاعلية البرنامج التدريبي في التأثير على الكفايات التدريسية للمعلمين (الدرجة الكلية والأبعاد).

1-1-1-مناقشة نتيجة الفرضية الأولى وتفسيرها:

تنسجم نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الكثير من الباحثين والمهتمين بإعداد وتدريب المعلمين، والتي تشير إلى فاعلية البرامج التدريبية، فهي تتفق مع نتائج: دراسة (أحمد ودحلان 2016)، ودراسة (الامام، 2013)، ودراسة (البيطار، 2009)، ودراسة (العجرمي، 2011) ودراسة (العردان، 2017)، ودراسة (العرابي، 2018)، ودراسة(الشمري، 1434)، ودراسة (الشريم، 2015)، ودراسة (بايقا والرشيد، 2017)، ودراسة(جوهاري، 2017)، ودراسة(حبيب، 2012) ودراسة(حامد،2016)، ودراسة (خميس وأبو حمود، 2018)، ودراسة (رمو 2013) ودراسة(سراي، 2017)، ودراسة(ساعد، 2013)، ودراسة (شويطر، 2009)، ودراسة (شنين، 2016)، ودراسة (صالح، 2014)، ودراسة (فرج وسعيد وتمام، 2016) ودراسة (محمود، 2018)، حيث كلها أشارت لفاعلية البرامج التدريبية في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين.

يمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

- **طريقة بناء البرنامج التدريبي:** حيث أنه تم بناء البرنامج التدريبي بناء على العديد من الدراسات السابقة والإطار النظري، كما استفادت الباحثة من تطبيق (شبكة الملاحظة)، ومن المقابلات التي أجريت مع المعلمين، ومن حضور بعض الندوات مع المفتش التربوي، في تحديد النقاط المحورية للبرنامج التدريبي، بعد تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث يرى (اللقاني والجمل، 2003)"أن الاحتياجات التدريبية هي مجموعة من التغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين أدائهم الوظيفي الذي يساهم بدوره في تحسين نوعية التعلم"(جوهاري، 2017، ص84).

ويرى الطغاني (2002) "أن نجاح عملية التدريب تخطيطا، وتنفيذا، ومتابعة تعتمد في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية، كونها الخطوة أو العملية التي يترتب عليها تقرير النوع المطلوب من التدريب"(الشهراني، 2013، ص9).

وتؤكد دراسة(Ras Ozen,2008) "ضرورة تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتحديد أهداف التدريب ومعرفة المتدربين بها"(الذبياني، 2014، ص110)، فالمعلمون يمتلكون الجانب النظري ولكن ليس لهم تصور واضح عن طريقة تطبيق ما تعلموه أثناء مرحلة التكوين الجامعي أو عن طريق

التكوين المقدم لهم من طرف (مديرية التربية والتعليم)، ويؤكد معظم الباحثين على أن معيار الفعالية والنجاح للبرامج تدريب المعلمين، يحدده مدى قدرة البرنامج على ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات أدائية أو إجرائية يمكن ملاحظتها في سلوك المتدربين (الخطيب والخطيب، 2008، ص200).

وقد تعزى – نتائج الدراسة الحالية– كذلك إلى وضوح الأهـداف، وواقعيتها، وقابليـــيتها للتطبيق، يرى غريب(2010) أنه "يجب أن تتسم برنامج التكوين بالتدرج والواقعية حتى لا يشعر المدرسون بالصعوبة وعدم القدرة على معرفة وتنفيذ المنهاج الجديد، فضلا على ضرورة مراعاة الفروق الفردية ومدى استعداداتهم لتقبل الجديد(العرابي، 2018، ص ص63-64).

– **محتوى البرنامج التدريبي:** يمكن كذلك إرجاع هذه النتيجة لمحتوى البرنامج التدريبي الذي احتوى مجموعة من الأساليب المتنوعة والهادفة، من بينها المحاضرة التي تعتبر أكثر الأساليب استخداما في البرامج التدريبية، لأنها تقدم المعلومات بصورة واضحة ومتسلسلة، يرى (راشد، 2002) "أنه لا يستغنى في تدريب المعلمين عن أسلوب المحاضرة والتي تساعد المدرب على طرح العديد من الأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع معين، وهي تسهل التعلم عندما تكون جيدة التركيب والتنظيم ومشوقة وهادفة"(ص 199).

–**استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا):** قد يكون لاستراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) أثر في تطوير كفايات المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية)، فقد جعلتهم أكثر إيجابية وفاعلية في جمع المعــلومات، ومناقشتها، مع أفراد مجموعتهم التعاونية، فهذه الاستراتيجية تستمد مبادئها من النظرية البنائية، حيث ترى أن تعلم الفرد تحكمه عدة محددات أبرزها معارفه القبلية أي بناؤه المعرفي، فهذه المحددات تعتبر هامة من حيث كونها تساعد على التعامل مع الموقف التعليمي الذي على ضوئه يحدث التعلم وتكتسب المعارف"(بن يونس، 2017، ص134).

ويضــيف الخولى(2015) "أنه هناك بعض المعايير الأســاســية التي ترتكز عليها برامج تدريب المعلمين الحديثة من أهمها اعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب، له جذور في الحقائق التجريبية وبرنامج تدريب المعلمين الذي يعتمد على نموذجا نظريا للتدريب، يكون أكثر كفاية وفاعلية من البرنامج الذي يفتقر لمثل هذا الإطار النظري للتدريب" (ص19)، ويشــير(معمار، 2010) أن هذه

النظرية مهمة جدا في عالم التدريب حيث يغلب على الفئة المستهدفة في التدريب أنهم في مرحلة الإعداد أي لديهم حصيلة جيدة يجب على مقدم البرنامج التدريبي أخذها بعين الاعتبار (ص31).

وتم –في هذا البرنامج التدريبي– الاعتماد على النظرية البنائية التي انبثقت منها استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا).

وهناك العديد من الدراسات التي استخدمت استراتيجيات التعلم التعاوني وأثبتت فاعليتها في تنمية وتطوير كفايات المعلمين التدريسية، من بينها دراسة (فرح وسعيد وتمام، 2016) اعتمد الباحثان التعلم الذاتي في بناء البرنامج التدريبي لتنمية المعلمين مهنيا، وأسفرت النتائج عن فاعلية التعلم الذاتي، ودراسة (بلابل، 2013) التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على فلسفة التدريب المصغر، وتوصلت إلى أن للتدريب المصغر فاعلية في تنمية الأداء المهني، ودراسة (حبيب، 2012) حيث استخدام الباحث أسلوب الفرق في تنمية الكفايات التدريسية، ودراسة (Kilic ,2010) التي هدفت إلى استقصاء أثر التدريس المصغر في تنمية كفايات التدريس لدى الأساتذة المترشحين للتدريس، وبينت النتائج وجود فروق دالة بين الاختبارين القبلي والبعدي في كفايات التدريس (قندوز، 2015، ص ص54–55)، ودراسة (Janie & 2006 Hubbard,) التي هدفت للعمل باستراتيجية تهتم بالأنشطة التعاونية بين المعلمين، ودراسة (هندي، 2000) التي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح بأسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس لدى المعلمين، وقد أثبتت النتائج الدراسة فعالية البرنامج المقترح في تنمية كفايات تخطيط وتنفيذ الدرس (شنين، 2016، ص29).

– **دور الجماعة:** تعتمد استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) على مبدإ الجماعة التعاونية، وقد كان لها دور في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية)، حيث تم تقسيم المعلمين المتدربين حسب مستوى كفاياتهم التدريسية من خلال الدرجات المتحصل عليها أثناء (القياس القبلي)، فالمجموعات الصغيرة تساهم في زيادة التفاعل المباشر بين أعضائها ويكون تبادل الأفكار فيما بينهم أكثر قبولا وتفهما، يرى (رمضان، 2009) "أن التدريس بالفرق يعتمد على العمل الجماعي الذي يقضي على الحواجز والعزلة بين الخبرات التعليمية للمعلمين، حيث يتكون الفريق من معلمين أو أكثر في تخصص واحد أو عدة تخصصات مختلفة ويقوم الفريق

بتدريس محتوى كله أو جزء منه من خلال تنظيم وتوزيع الأدوار على أعضاء الفريق الذين يعملون معا في وقت واحد أو يؤدي كل عضو دوره منفردا" (حبيب، 2012، ص181).

ويؤكد (نولز) "على مبدإ الجماعات الصغيرة فهي غاية ووسيلة في تعليم الكبار حيث يتحقق فيها إشباع حاجات كثيرة ومتنوعة كما يعلم أعضاء المجموعة بعضهم البعض من خلال تعزيزهم لبعضهم بعضا"(ساعد، 2013، ص301)، ويرى (Piaget) "أن التعلم والتطور عند الفرد ينتجان عن التعاون الجماعي، وان العمل التعاوني له اثر مهم في تكوين استراتيجيات العمل الذهني التي تساعد الإفراد في حياتهم أكثر من استيعاب المعلومات نفسها، ويضيف (Belles) أن التفاعل وتبادل الأفكار بين فريق البحث يؤثر ايجابيا في الإنتاج، وتعد فرق العمل وأعماله التشاركية تقليدا مناسبا لتطوير الأفكار والانتاجات الإبداعية" (الخفاف، 2013، ص41).

– **أوراق العمل:** قد يكون لأوراق العمل دورا في تطوير المعلمين المتدربين(المجموعة التجريبية) لكفاياتهم التدريسية، هي عبارة عن أسئلة تتمحور حول الكفايات التدريسية (الرئيسية، الفرعية) مع مراعاة توضيح المطلوب منهم في كل ورقة عمل والهدف منه، حيث يطلب من كل مجموعة تعاونية الإجابة عليها بالتعاون مع بعضهم البعض عن طريق التشاور، وتبادل وجهات النظر حسب خبرتهم المهنية والمعرفية، وبعد الانتهاء من الإجابة يتم إعطاء الوقت للتقديم الإجابات بعد تبادل الأفكار والآراء وشرحها ونقلها مترابطة واضحة لتحقيق الهدف المشترك.

هذه النتيجة تتوافق مع الإطار النظري في أهمية التدريب أثناء الخدمة الذي يؤدى إلى زيادة رغبة المعلمين في العمل وتزويدهم بأهم الاستراتيجيات، من بينها استراتيجية التعلم التعاوني والمهارات التي تساعدهم في تطوير كفاياتهم التدريسية، كما أن التدريب يساعد المعلمين من الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال مهنتهم، وتنمية كفاياتهم، وإكسابهم خبرات العمل الجماعي واختبار المعارف الجديدة حيث يرى (أبو الروس، 2000) الذي أورده (بركات، 2005، ص5) "أن المعلم يحتاج أثناء الخدمة أكثر ما يحتاجه من إعداد قبلها، وذلك لأن الإعداد ما قبل الخدمة ما هو إلا مقدمة لسلسلة من الفعاليات والأنشطة التي لابد منها أن تستمر مع المعلم مادام هناك، معارف، وعلوم، وتقنيات جديدة "، يرى (إسماعيل، 2002) أن التدريب نشاط هادف علمي يستهدف إحداث تغيرات في المتدربين، وتزويدهم بالمعلومات، وينمي لديهم الكفايات التدريسية ويعدل خبراتهم في ضوء الاتجاهات الحديثة"(ص22)، في دراسة قام بها (Andresson, 2009) لمعرفة تأثير مشاركة

المعلمين في الدورات التدريبية أثناء الخدمة على أدائهم التدريسي، تبين أن (90%) من المعلمين أصبحوا أكثر فاعلية في أدائهم التدريسي كما أصبحوا أكثــر اهتمــاما واستخداما لطرق التدريس والأنشطة التطبيقية التي تدربوا عليها.

- **التغذية الراجعة:** إن تقديم التغذية الراجعة للمعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) مع نهاية كل جلسة تدريبية، والتي هي عبارة عن أسئلة تتمحور حول المحاضرة المقدمة في الجلسة التدريبية ويتم مناقشة إجابات المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية)، في الجلسة الموالية مع أخذ تكامل الجلسات فيما بينها بعين الاعتبار، يتم تعزيز الإجابة الصحيحة والثناء على صاحبها، يؤكد نولز "على ضرورة تقديم التغذية الراجعة، والدائمة، والمنتظمة، والمستمرة وتعريفهم بالمستوى الحقيقي الذي وصلوا إليه في التدريب حيث تشير المصادر العلمية إلى الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في التعلم والتدريب ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد النظريات على الدور التعزيزي للتغذية الراجعة وأنها تعمل على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه طاقاته نحو التعلم كما أنها تساهم في تثبيت المعلومات وترسيخها، وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات اللاحقة" (ساعد، 2013، ص294)، ودراسة (قندوز، 2015) التي هدفت إلى معرفة أثر التغذية حيث توصلت نتائج الدراسة انه هناك أثر للتغذية الراجعة (الشفوية والسمعية البصرية) في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

- **الحوار والمناقشة:** إعطاء الفرصة للمعلمين المتـــــــدربين للمناقشة، والحـــــــوار، وتبـــادل الخبرات ووجهات النظر خاصــة أنهم يختلفون في مستوى الكفايات التدريسية كان له دور فعالا في اكتساب وتطوير كفاياتهم التدريسية، و يساعد الحوار في كسب المعلومات عن طريق طرح الأفكار والآراء وكذلك توضـــيح المهمة التي يجب إنجازها مما يؤدى إلى التعلم والتدريب بفاعلية من خلال إنــصات أعضـــاء المجموعـــة التعاونيـــة (المجموعة التجريبية) لما يقدمه كل معلم متدرب من أفكار ومعارف، حيث يطرح المعلم المتدرب فكرته ورأيه بشــكل موضــوعي ومنظم حول المطلوب منهم إنجازه في ورقة عمل لأجل فهم وجهة نظره واســـتراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) تعمل على زيادة الانســجام والتفاهم بين أعضــاء المجموعة التعاونية بتطبيق مبدأ الاعتماد المتبادل الذي يحدد دور كل عضو في المجموعة يقوم به من اجــل الهدف المشترك عن طريــــــق الحـــوار البـــــــناء والهادف، و المناقشة الجماعية تتراوح مدتها ما بين 10 إلى 15 دقيقة، حيث تم فتح

المجال للمعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) لطرح الاسئلة والتعقيب عليها، من أجل تفسير، أو توضيح نقطة من النقاط المحاضرة فالمناقشة تساعد في تبادل المعارف نظرا لتباين وجهات النظر والخبرات عن طريق التفاعل بين المعلمين المتدربين فيما بينهم أو بينهم وبين الباحثة مما ساهم في تطوير وتنمية كفايات التدريسية للمعلمين المتدربين(المجموعة التجريبية)، حيث كل اسئلتهم تمحورت حول كفاية التخطيط والهدف منها جذب الانتباه، الإدارة الصفية، التعزيز وغيرها حيث وجد المعلمين المتدربين أجوبة عنها في محاضرات البرنامج التدريبي والأنشطة التدريبية والواجبات المنزلية (التغذية الراجعة) التي يتم مناقشتها قبل بداية الجلسة التدريبية الموالية حتى يتم تصويب الأخطاء والتأكيد الصحيح منها.

قد تكون المدرسة أحد العوامل المؤدية لتنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين المتدربين لأنها ساعدت في توفير مجموعة عوامل ساعدت المدربة (الباحثة) في تطبيق برنامجها التدريبي ونجاحه ،حيث أوضحت الاتجاهات في تدريب المعلمين داخل المدرسة دون الانتقال إلى مراكز التدريبية خارج المدرسة تساعد في نجاح البرامج التدريبية(أبو طالب، 2007، ص274) يرى(الاونروا، 2013) أن برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة ليس مجرد برنامج بل منحى وطريقة جديدة يقود منظومة التغيير الشمولي المتكامل ويعتمد كمكان للتدريب (القائم في الموقع)، مما يتيح الفرص للتطوير المستمر للمعلمين بدلا من عقد الدورات التدريبية لهم خارج أسوار المدرسة ما يسبب إرهاقا لهم وللقائمين على التدريب في الجهد، والوقت والكلفة المادية (أبو سردانة، 2017، ص3).

ويرى الفرح ودبابية (2006) أنه "لا يختلف اثنان أن جودة التعلم والتعليم تعتمد بدرجة كبيرة على جودة المعلم وكيفية إعداده وتأهيله ومن ثم تدريبه المستمر أثناء الخدمة"، وتؤكد دراسة (Erawan ،2015) "أن هناك عوامل داخلية وخارجية تؤثر في نجاح البرامج التدريبية منها العوامل الداخلية للمدرسة، وحماسة المديرين والمعلمين، وتعاون المعلمين فيما بينهم" (أبو طالب، 2017، ص274).

- **الوقت:** وقت البرنامج كان بعد نهاية الدوام الرسمي (تم اختياره من قبل المعلمين المتدربين)،لأن المعلمين يشتكون أن البرامج التكوينية تكون أيام العطل الرسمية وأيام نهاية الأسبوع والتي هي بمثابة أيام راحة بعد أسبوع من العمل والتحضير، ومع كثافة المناهج الدراسية وتغيرها من بين فترة وأخرى

هذا يتطلب منهم جهد مضاعف لفهم كل ما هو جديد وتعلمه، لذا تم اختيار وقت البرنامج بعد نهاية العمل حتى يتسنى للمعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) الحضور، خاصة مكان تطبيق البرنامج التدريبي أحدى المدارس القريبة من مقر عملهم مما ساعدهم الالتحاق في الوقت المحدد والاستفادة من البرنامج التدريبي و التفاعل مع المواضيع المقدمة لهم.

– **المعلم المتدرب:** عندما يشعر المعلم أنه محور العملية التدريبية يكون له دورا فعالا في فهم المادة التدريبية والتفاعل معها من اجل تجديد معارفه بنفسه مما يزيد دافعيته نحو التعلم، والتدريب، ويطور من أدائه، حيث يصبح المعلم أكثر شعور بالمسؤولية اتجاه مهنته ورسالته التي يقوم بها، يرى (حلوش، 2012) "أن شعور المعلمين بضرورة تطوير معارفهم ومهاراتهم التعليمية بهدف مواكبة متطلبات المناهج التعليمية الجديدة التي شرع في تنفيذها في الجزائر ابتداء من سنة 2003 فالمنظومة التربوية في الجزائر تعمل على تجديد المناهج الدراسية بين الفينة والأخرى في ظل التغيرات العلمية والمعلوماتية التي يشهدها العالم"(ص209)، لذا نجد المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي يبحثون ويطرحون الأسئلة حول هذه الاصلاحات الجديدة حتى ينجحوا في العملية التعلمية، ويرغبوا في الالتحاق بالدورات التدريبية التي تساعدهم في إيجاد الأجوبة عن مختلف الأسئلة التي تدور حول مهنة التدريس.

– **استخدام الوسائل التوضيحية:** الوسائل التوضيحية (الحاسوب، الشرائح التوضيحية، الفيديوهات) كان لها دور ايجابي، فهي تقدم المعلومة بصورة واضحة ومشوقة واقرب للواقع خاصة الفيديوهات ما تضمنته من محتوى وأمثلة توضيحية، والمناقشات التي كانت تحدث بعد عرض الفيديو ساهمت في اكتساب المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) طرق جديدة في العملية التعليمية خاصة في (كفاية التعزيز، الإدارة الصفية، التعلم التعاوني)،كذلك مساهمتها في فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) .

قد يعزى كذلك لتجزئة الكفايات إلى كفايات رئيسة وكفايات فرعية والتدرب عليها، باستخدام استراتيجية التعلم معا، وبالتالي عدم إغفال أي كفاية من الكفايات التدريسية.

ومما ساهم في فاعلية البرنامج التدريبي، عرض وتقديم الجانب النظري (المعرفي) للكفايات التدريسية أدى إلى زيادة التمكن منها، الاقبال على البرنامج التدريبي، والذي شعرت به الباحثة من

خلال تفاعلهم، وتعاملهم الفعال مع البرنامج التدريبي، البناء المنطقي في عرض وتقديم الكفايات التدريسية من خلال ربطها بالواقع والدعم بالأمثلة والمحاضرات التوضيحية ساعدت المعلمين المتدربين في تطوير وتنمية كفاياتهم التدريسية.

✍تفسير الجزء الثاني من الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في كفاية التخطيط بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط القياس القبلي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (بدر، 2005)، و(جوهاري، 2017)، ودراسة (حلوش، 2012) ودراسة (خميس و أبومحمود،2018)، و دراسة(البيطار،2009)، ودراسة (السباعي، 2017) ودراسة (غالب، 2014) التي أورده (شنين، 2016، ص160)، ودراسة (رمو، 2013) ودراسة (شنين، 2016)، ودراسة (شويطر،2009)، حيث توصلت النتائج إلى وجود فاعلية في البرنامج التدريبي، كذلك وجود فروق دالة إحصائيا في كفاية التخطيط بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي والبعدي.

المجموعة الضابطة لم تتعرض للبرنامج تدريبي لذا لم يحدث لها تطوير في كفاية التخطيط مقارنة بالمجموعة التجريبية التي حدث لها تغير وتطور في كفاية التخطيط نتيجة مشاركتها في البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا).

يمكن تفسير هذه النتيجة:

أثناء التطبيق القبلي لاحظت الطالبة أن المعلمين ليست لديهم فكرة عن أهمية التحضير، ومن بين الملاحظات التي قدمها المعلمين حول كفاية التخطيط (عبئ التخطيط اليومي، عدم معرفة الهدف من التخطيط، عدم وجود أمثلة توضيحية، عدم التحكم في الوقت، الارتجالية في تقديم الدرس)، كلها جعلت التدريب في كفاية التخطيط مهم جدا و لقي اهتماما من قبل المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية)، بعد شرح الطالبة لهم ما هو التخطيط وأهدافه وتبيان أهميته للمعلم لتحكم في درسه والوقت المخصص لكل مادة تعليمية خاصة وأن المعلم دائما يصرح بعدم كفاية مدة (45 دقيقة) لتقديم الدرس وأنه يعتمد في تخطيطه لدرسه على خبرته و دفاتر التحضير الجاهزة التي تباع في المكتبات يتم إعدادها من طرف معلم، أو مفتش ذو خبرة، أو من مواقع التواصل الاجتماعي.

يرى حلس (2008) "إن عملية التخطيط للدروس خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلم، ويخطئ بعض المعلمين حيث يستهوون هذه الخطوة ويستصغرون شأنها معتمدين على غزارة مادتهم وقدم عهدهم بمهنة التدريس فإهمال الإعداد اليومي للدروس أو العجلة فيه يعرض المعلم لمواقف غير مرضية، ويحد من تحقق أهداف النظام التعليمي، فالتخطيط يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بكل ثقة يجعل التدريس عمل منظم، و مترابط العناصر، و ينظم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم المتعلمين، وغيرها" (ص14).

فالمعلم حتى ينجح في تحقيق الكفاءات المستهدفة في كل مادة تعليمية عليه أن يقوم بتخطيط اليومي للدروس، هذا ما يعتبره المعلم المرحلة الابتدائية فيه نوع من التعب ومضيعة للوقت هذا ما اتفق عليه المعلمين خلال الدراسة الميدانية ويحبذون أن يكون التحضير اليومي ورقي (Word) بدل أن يكون في الدفتر التحضير اليومي خاصة المعلمين ذوي اقدمية(أكثر من5سنوات) لأن لديهم خبرة في التعليم تؤهليهم لقيام بالتدريس دون حاجة للتخطيط اليومي، يشير (طبشي وممادى، 2012، ص713) رغم قضاء العديد من المعلمين سنوات عدة في ميدان التربية و التعليم تصل لدى بعضهم خمس وعشرون سنة، إلا أن هؤلاء رغم خبراتهم وباعهم الطويل في هذا الميدان لا يمكنهم تقديم دروس جادة وناجحة، إذا ابتعدوا عن التخطيط اليومي للتدريس فالتحضير الجيد للدروس عملية مهمة لا يستغنى عنها المعلم مهما بلغ نجاحه ومهما طالت مدة خبرته في الميدان.

يقوم المعلمون بالتحضير اليومي تجنبا للمشاكل التي قد تقع بينهم و بين المدير أو المفتش التربوي خلال الزيارات التوجيهية أو التفتيشية، والمقابلات التي قامت بها الباحثة بينها وبين المدراء أكدت لها شكاوى المعلمين من التحضير اليومي رغم أهمية التخطيط اليومي في تنظيم العملية التعليمية، يرى(الاسطل والرشيد، 2004) "تعد كفاية تخطيط الدروس اليومية من الكفايات الأساسية للمعلم المرحلة الابتدائية إذ عملية التدريس لا تعتمد فقط على الموقف الذي يقفه المعلم إمام المتعلمين لتوصيل حقائق معينة خلال الحصة و أنما يسبق ذلك التخطيط الجيد لهذا الموقف"(ص4)، وفي جلسة كفاية التخطيط كان هناك تفاعل، وطرح للعديد من الأسئلة والآراء حول معنى الكفاءة المستهدفة، الزمن المحدد لكل كفاءة، بعد القيام بالنشاط التدريبي(ورقة عمل)،وتقديم المحاضرة وعرض فيديوهات ذات صلة بالموضوع ومناقشتها، إدراك المعلمين المتدربين أهمية التخطيط والهدف منه مما أدى إلى تطوير و تنمية كفاية التخطيط لديهم.

أن كفاية التخطيط تجعل المعلم مرتب الأفكار يقدم وينفذ درسه بكل سهولة و إتقان فهي ليست عشوائية أو عمل إضافي كما يتصور بعض المعلمين بل هي نقطة الانطلاق لدرس حتى يصل إلى نقطة ختامه التي هي عملية التقويم و يحقق الكفاءة المستهدفة من الدرس، حيث يرى (مرعى والحيلة، 2002) "المعلم الذي يخطط لعمله سيكون منظما واثقا من نفسه مرتب الفكر والعمل عارفا مسبقا ما سيعمل؟ وكيف يعمل؟ وأين، ومتى يعمل؟ ومع من يعمل؟ وعارفا دوره ودور المتعلمين ومحددا النشاطات، والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير الدرس عليها والوسائل التعليمية اللازمة، وأساليب التدريس، وإجراءات التقويم ومحددا للخبرات السابقة للمتعلمين وطريقة ربطها لموضوع الدرس، والتطبيقات، والتدريبات التي سيقوم بها المتعلمين ويمكن النظر إلى عملية التقويم على انها تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام في الموقف الصفي على نحو يؤدى إلى تحقق تعلم متميزا"(الحيلة، 2014، ص49)

– تفسير الجزء الثالث من الفرضية: توجد فروق دالة في كفاية تنفيذ الدرس في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (إسماعيل وعثمان، 2017)، ودراسة (جوهاري، 2017)، ودراسة (سراي، 2017)، ودراسة (شنين، 2016)، ودراسة (رمو، 2013) التي توصلت نتائجها إلى وجود فاعلية لبرنامج التدريبي في كفاية تنفيذ الدرس، كذلك وجود فروق دالة في كفاية تنفيذ الدرس بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كفاية تنفيذ الدرس تحوي العديد من الكفايات الفرعية التي على المعلم الإلمام بها حتى ينفذ ما خطط له أثناء تحضير الدرس، لذا عليه أن يتقن كل كفاية حتى يضمن نجاح سيرورة العملية التعليمية وأن يقتنع بأهميتها وضرورة تطويرها لهذا تم التركيز على الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلم التعليم الابتدائي في كفاية تنفيذ الدرس ومن بين الكفايات الفرعية كفاية التهيئة لدرس فالمعلم حتى يطرح السؤال للتهيئة المتعلمين عليه أن يراعى الفروق الفردية بينهم ويتدرج في طرحه من السهولة إلى الصعوبة وينوع في طرحه حتى يستحوذ انتباههم هذا الذي لا يأخذه بعض المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي خاصة ممن شملتهم الدراسة أثناء تنفيذ الدرس، لأسباب متعلقة بالاكتظاظ، صعوبة المنهج، عدم مراعاة البيئة التي يعيش فيها المتعلم تعدد المعلمين في القسم الواحد، لأنه من المعلوم أن كل كفاية فرعية تكمل الأخرى، وكفاية

طرح الأسئلة من الكفايات الفرعية المهمة التي على المعلم امتلاكها حتى يضمن سير العملية التعلمية بطريقة منظمة لأنها تعد بداية انطلاق لدرس و تنبه المتعلمين له.

يرى العرسوني(2016) أنه "يفترض كثير من التربويين أن صياغة الأسئلة التي تهتم بإدارة نقاشات صفية تعليمية وتحديد أهدافها ومحتواها، وسلوك المتعلم المطلوب، يتطلب إعداد المعلمين وتدريبهم، ومع أن المعلمين لديهم القدرة على ممارسة ذلك بقليل من التدريب، فإن تعريف المعلمين كافة بهذه الخبرات و تدريبهم على صياغتها واستخدامها وإجراءاتها، يزيد فاعلية ممارستها ويقلل من الأخطاء العشوائية التي تسود بعض هذه الممارسات، ويجعل عملية استخدام الأسئلة في المناقشات الصفية منظمة ومخططة ومحددة، و حتى يضمن المعلم أن سؤاله وصل لكل المتعلمين عليه التأكد أنهم كلهم منتبهون له ولا يتم ذلك إلا بالانتباه للدرس"(ص98).

فكفاية جذب الانتباه كفاية فرعية مهمة، وتساعد المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) في معرفة المتعلمين منتبهين للدرس أو غير منتبهين بسبب عدة عوامل من بينها نذكر القسم وما فيه من مشتتات، الوسائل التعليمية الطرائق التدريسية، عدم تحضير درس، حيث يرى(جابر والإبراهيمي، 2005) "فالمعلم الذي لا يحسن اختيار الطريقة المناسبة للموقف التعليمي والوسائل التعليمية المتاحة واحتكار معظم وقت الحصة وجعل النشاط متمركز حوله وعدم وضوح أهداف النشاط على شكل نتاجات ملموسة يمكن قياسها والتحقق منها واعتماده على أسلوب الالقاء في التدريس، واحتكار الموقف التعليمي دون إتاحة الفرصة للمتعلمين للكلام، أو عدم مشاركتهم في عملية التعليم، وتركيزه على أهمية الاستماع والهدوء من المتعلمين و نقص التحضير الجيد للحصة تسبب العديد من المشكلات "(ص7).

أثناء تطبيق البرنامج التدريبي تمحورت انشغالات المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) حول كيفية استحواذ انتباه المتعلمين والطرق المساعدة في ذلك، ويصرحون كذلك انهم لم يدرسوا مقياس علم النفس النمو الذي يوضح لهم خصائص المرحلة العمرية للمتعلمين، خاصة لمن تخصصهم (اللغة العربية، علوم الطبيعة، العلوم الاقتصادية، العلوم الإنسانية)، ومن هم ذوو تخصص علوم التربية وعلم النفس العيادي يجدون صعوبة في جذب انتباه المتعلمين لأسباب متعلقة بحداثة عهدهم في التدريس أو عدم تلقيهم القدر الكافي من المعلومات والمعارف لمقياس علم النفس النمو خلال

مسارهم الاكاديمي الجامعي، هذا الانشغالات طرحت أيضا في أحد الندوات التي حضرتها الباحثة مع المفتش التربوي، عند بناء البرنامج التدريبي تم اخذها بالاعتبار.

حيث يشير جابر والابراهيمي (2005) يعتبر الانتباه واحد من مقتضيات التوفيق والإخفاق لعمليتي التعليم و التعلم لذا كلما كان النشاط البيداغوجي الصفي محط اهتمام المتعلمين كلما يسر العملية التعليمية أنه اذا تعذر حضور الانتباه جزئيا أو كليا ضمن التعلم أدى بذلك إلى حدوث الخلل والنقص في التحصيل (ص ص1–6).

شهدت جلسة كفاية جذب الانتباه مناقشـات و حـــوارات كثيرة و متنوعة بين الباحثة والمعلمين المتدربين حول الأسباب المؤدية لتشتت انتباه المتعلمين والطرق التي تساعدهم في استحوذ على انتباه هم، وقد تكون رغبتهم في اكتساب كفاية استحواذ الانتباه ساهمت في تنميتها و تطويرها من خلال المشاركة في البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) ،فالبرنامج التدريبي لبى اهم احتياج من بين الاحتياجات التدريبية لهم لأنه يعتمد على مبدأ الجماعة والتعاون مما كان له أثر وفاعلية لدى المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية).

تعتبر الدافعية أحد أهم العوامل التي تعمل على زيادة التعلم و النشاط الصفي، فالكل متعلم له ميولات واهتمامات على المعلم الاهتمام بها، ومعرفتها حتى ينفذ درسه دون مشاكل فالدافعية يعتبرها الباحثون في التربية وعلم النفس أحد العوامل المسؤولة عن اختلاف المتعلمين من حيث مستويات النشاط التي يظهرونها حيال المواد الدراسية، والنشاطات المدرسية أن الوقف على طبيعة الدافعية وعلاقته بالتحصيل يساعد المعلم على فهم العوامل المؤثرة في تحصيل المتعلمين وتمكنه بعض الاستراتيجيات التي تشجع هؤلاء المتعلمين على استثمار قدراتهم ونشاطاتهم على نحو أكثر فاعلية في مجال تحقيق أهداف تربوية (الحيلة، 2014، ص377).

عند تطبيق البرنامج التدريبي تم تركيز على كفاية الدافعية لما لها أثر وفاعلية في العملية التعليمية وتبيان أهميتها للمعلمين المتدربين بأنها تساعدهم في تنفيذ الدرس ولفت انتباه المتعلمين له مما أدى بهم للتفاعل في الجلسة واكتسابها لاستخدامها في العملية التربوية.

وكفاية التعزيز تعتبر مكملة لكفاية الدافعية فبدون تعزيز لا يكون هناك دافع للتعلم ، فالمتعلم في المرحلة الابتدائية يرغب و يحبذ التعزيز من طرف المعلم عن فعل أو قول إيجابي يقوم به أو إجابة

عن سؤال تم طرحه من قبل المعلم أجاب إجابة صحيحة، عندما يكون هناك رد فعل من طرف المعلم يزيد هذا من دافعية المتعلم في استمرارية التعلم و المشاركة الفاعلة، يرى (الحيلة، 2014) "أن التعزيز الإيجابي يعنى اثابة السلوك المرغوب فيه حيث يؤدى إلى زيادة احتمال تكراره ،وكلما زاد السلوك المعزز وتكراره لأنه يجلب المتعة و السرور للمتعلم ويزيد من نشاطه، وانتباهه، ويساعد التعزيز أيضا في ضبط الصف" (ص296).

للتعزيز قواعد وأسس على المعلم معرفتها وإدراكها حتى يكون له أثر إيجابي لدى المتعلم، وقد أشار بعض المعلمين المتدربين –أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي– إلى أنهم يقومون بالتعزيز لكن بطريقة عشوائية ولم يكونوا يميزون بين أنواع واستراتيجيات التعزيز، مما مكنهم من الاستفادة من جلسات البرنامج.

وكفاية الشرح من بين الكفايات الفرعية المهمة والضرورية لعملية التدريس وليس هناك طريقة واحدة لشرح الدرس بل يمكن استخدام طريقة أو أكثر، حسب الموقف التعليمي، وهي كفاية تحتاج من المعلمين المتدربين(المجموعة التجريبية) أن يتدرجوا في تقديمهم للدرس من المجهول إلى المعلوم ومن البسيط إلى المركب، ومن شروط الشرح (الوضوح، والاختصار، وإشراك المتعلمينواستخدام الكتاب والسبورة)، وربط عناصر الدرس بعضها ببعض، ومحاولة الاستحواذ على انتباه المتعلمين، وقد لقت الجلسة التدريبية المخصصة لكفاية الشرح اهتمام المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) لأنها ساعدتهم في تعلم طرق وأساليب جديدة يستخدمونها أثناء تنفيذ الدرس.

ويساعد المعلم في شرحه لدرسه استخدام الوسائل التعليمية المختلفة التي تقرب فكرة موضوع الدرس الذي يتطرق له للمتعلمين، والوسائل التعليمية متنوعة ومتعددة منها السمعي والبصري

أو كلاهما، يرى (نايف، 2003) "أولى المربون منذ القدم اهتمامهم بالوسائل التعليمية إذ كانوا ينظرون إليها نظرة احترام، لما لمسوه من أثرها في تحسين العملية التعليمية التعلمية، ولما تطور العلم الحديث واكتشف أثرها على عملية التعلم، فهي تجذب انتباه المتعلمين وتزيد من دافعيتهم واهتمامهم للتعلم خاصة لو تم مشاركتهم في استخدامها"(ص14)، فالمعلم يحدد الوسيلة المناسبة أثناء التحضير لدرس حسب الكفاءة المستهدفة منه، والمرحلة العمرية للمتعلم والطبيعة الدرس عند تنفيذ البرنامج التدريبي مع المعلمين المتدربين تم تقديم لهم كل ما يخص الوسائل التعليمية رغم

شكـــاوى المعلمين بعدم توفيـــــــــرها ماعـــــــدا السبورة والكتاب وبعض الأدوات الهندسية التي يستخدمونها في الحصة الرياضيات، لكنهم قدموا رأيهم في أهمية الوسائل ومدى مساعدتها لهم في شرح الدرس، واختصـار الوقت، والجهد، وجذب انتباه المتعلمين، كان للبرنامج التدريبي اثر إيجابي في تشجيع المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) على استخدامها من حين لأخر حتى يجددون في طريقة تدريسيهم، وزيادة الدافعية المتعلمين، وعدم شعور المتعلمين بالملل أثناء شرح الدرس.

تعد كفاية الإدارة الصفية مهمة جدا فهي تساعد المعلم في تقدم درسه بفاعلية في جوا مناسبا بعيدا عن الضوضاء والفوضى وغيرها من المشاكل التي تحدث، حيث أكد (Bioplay)"على أهمية وجود علاقة جيدة وفعالة ومتبادلة بين إدارة الفصل وبين عملية التدريس والمناهج الفعالة لذلك من ضرورة تمتع جميع المعلمين بمهارات إدارة الفصل بطريقة فعالة (عبد العزيز وعبد العظيم، 2007، ص ص11-12).

ويضيف كذلك الطعاني (2011) "أن اكتساب المهارات الأساسية للإدارة الصفيـة أمر هام وضروري إذا ما أرد المعـلم أن ينجح عمله، وخاصة بالنســبة للإدارة الصفيـــة وذلك لتعدد الجوانب التي يتعامل معها المعلم وخاصة عامل العلاقات الإنسانية، ومن هناء كان من ضروري الاهتمام بإعداد المعلم إعداد مسلكيا وعمليا بشكل يلائم أهمية المهمة الملقاة على عاتقه إذا ما أردنا أن نساعده لينجح في مهنته وتزويده بالمهارات الأساسية اللازمة لإدارة صفه، وتعد عملية إعداد المعلم عمليا ومسلكيا عن طريق بناء برامج تدريبية للمعلمين تتعلق بالإدارة الصفية الناجحة في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية أمرا مهما وأساسيا لامتلاك المعلم الكفايات الأساسية لإدارة صفه بفاعلية"(ص ص694-705).

والبرنامج التدريبي في هذه الدراسة تضمن خبرات وأنشطة تعليمية تدريبية ذات علاقة بواقع عينة الدراسة والنابعة من احتياجاتهم التدريبية والبيداغوجية خاصة فيما يخص إدارة الصفية مما أدى بهم لتفاعل وتجاوبهم مع محتوى البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا) كذلك ربط الجانب النظري بالتطبيقي حيث اشتمل البرنامج التدريبي جزئيين أحدهما نظري والأخرى تطبيقي ساهم في توضيح أهمية إدارة الصفية والتحكم فيها بالنسبة للمعلمين المتدربين(المجموعة التجريبية) لضمان تقديم درسهم بكل هدوء وراحة بعيدا عن الأمر والنهي، مع اشتمله على مجموعة من الاستراتيجيات الهادفة، والفعالة لمساعدة المعلمين المتدربين في ضبط قسمهم، ولقد اعجب المعلمين

المتدربين بهذه الاستراتيجيات، واهتموا بكل استراتيجية وطريقة تطبيقها خاصة وأنهم في التكوين المقدم لهم إثناء الخدمة لم يهتم صانع القرار بكفاية الإدارة الصفية وكيفية التعامل مع المشكلات الصفية.

تعتبر كفاية الغلق آخر كفاية فرعية لكفاية تنفيذ الدرس التي بها يعلن المعلم للمتعلمين نهاية الدرس وهي عبارة عن مجموعة أفعال و اقوال يقصد بها إنهاء الدرس نهاية مناسبة يتم خلالها تنظيم، وترتيب كل العناصر التي تم تطرق اليها اثناء الشرح و المعلم الجيد هو الذي يخطط لغلق الدرس عند إعداده لخطة الدرس اليومية، فالغلق الدرس ينظر إليه على أنه مكمل للتهيئة فإذا كانت التهيئة للدرس نشاطا ببداية الدرس، فإن الغلق نشاطا يختم به الدرس و ينهيه ويمثل الغلق المرحلة الأخيرة من الدرس (العرسوني، 2016، ص65)

من خلال البرنامج التدريبي تعرف المعلمين المتدربين (المجموعة التجريبية) على أنواع الغلق ووظائفه كان تفاعلهم ومناقشتهم وآرائهم تنصب حول السبل والطرق الحديثة التي تساعدهم في غلق الدرس بطريقة مشوقة وممتعة للمتعلمين، والبرنامج التدريبي إجـــــاب على تساؤلاتهم واستفساراتهم المتعلقة بالكفايات التدريسية الرئيسة والفرعية، بالاعتماد على الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري مما زاد من تفاعلهم والرغبة في التدريب والاستفادة.

✍تفسير الجزء الرابع من الفرضية :توجد فروق دالة إحصائيا في كفاية التقويم في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (بلابل، 2013) التي أسفرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في كفاية التقويم لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

تختلف مع دراســة (بدر، 2005)، ودراســة (جوهاري، 2017)، ودراســة (خميس وأبو محمود، 2018)، ودراســة (البيطار،2009)، ودراســة (الشـلبي ،2017) ودراســة (رمو، 2013)، ودراســة (شـنين، 2016) ودراســة (هزايمة، 2005) الذي أورده (شـنين،2016، ص 174) حيث توصـلت النتائج لفاعلية البرنامج التدريبي في كفاية التقويم ، كذلك وجود فروق دالة إحصـــــائيا في كفاية التقويم بين القياس القبلي والقياس البعدي.

قد يعزى هذه النتيجة إلى:

1-الإصلاحات المتتالية في المنظومة التربوية: تقوم وزارة التربية والتعليم بالعديد من الإصلاحات في كافة الأطوار التعليمية خاصـــة ما تعلق بعملية التقويم من خلال اســتحداث طرق حديثة في التقويم (رصد السلوك، بيداغوجيا المشروع، التقويم المستمر بدل الفروض) كل هذه التغيرات أثرت في كفاية التقويم لدى المعلمين فهم لم يستوعبوا و يتقنوا الطرق التقليدية بعد في التقويم و رغم ذلك مازالوا يفضــلونها عن الطرق الحديثة، حيث أشـــار (الدوســري، 2004) "أن المعلمون يفضـــلون الأسـاليب التقليدية ولا يعتمدون على أسـاليب الملاحظة بالصـورة كبيرة"(حسـين و غنوية، 2017، ص4) ويرى (الجســماني، 1994) الذي أورده (حلوش، 2012، ص16)"إن أعظم الإصـــلاحات التربوية جديرة بالتقدير تجد نفســـها عاجزة عن التطبيق ما لم تكن مصـــحوبة بأعداد كافية من المعلمين الأكفاء حتى أنه في بعض الأحيان يتم فرض هذه التغيرات بســرعة دون تكوين مســبق لدرجة أن اسـتعداد المعلمين لقبول هذه التغيرات غير كاف، ويتم أيضـا نتيجة الممارسـات السـابقة واعتبارها غير مجدية لذلك يجد المعلمون أنفســـهم بين نقد الماضـــي و الغموض الذي يكتنف المســتقبل"، حيث أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، من خلال المناقشـــة والحوار كانت أراء المعلمين المتـدربين (المجموعـة التجريبيـة) حول الهـدف من التقويم وأهميتـه لأنـه في نظرهم لا يتعـدى الاختبارات الفصــلية التي يتم تحمليها من مواقع التواصــل الاجتماعي، أو الاســتعانة بالاختبارات الســابقة، أو اختبارات المنجزة من زملاءهم ، وهي في نظرهم مجرد وســيلة لتحديد من ينتقل إلى السنة الموالية من المتعلمين.

حيث يرى دعمس (2008)" أن التقويم في مجـال التربيـة يقترن مفهوم التقويم لـدى غـالبيـة المعلمين بالاختبارات التي يركز فيها على تقويم التحصيل المعرفي فـــــــــقط، وعندما تطورت النظـــــريات التربوية بدأ مفهوم التقويـــــــم يتطـــــور ويتشعب. فعملية التقويم عملية منهجية ومنظمة محددة الأهداف، والأدوات وليست عشوائية"(ص 12)، يرى (علام، 2011) "يعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضــوء مجموعة من المســتويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصــل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند أليها في اصدار احكام أو اتخاذ قرارات، و كذلك لتحسين نوعية الأداء ورفع درجة الكفاءة ،بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف فالتقويم ركيزة أساسية من ركائز العملية

التعليمية فمن خلاله يحدد المعلم مدى تحقق الأهداف التي خطط لها أثناء التخطيط "(بن لكحل وبخيتي، 2017، ص1113).

فالمعلمون في ظل المقاربة بالكفاءات يجدون صعوبات في تطبيق التقويم الحديث، وفي دراسة قام بها كل من (بن لكحل وبخيتي، 2017) كان الهدف منها معرفة الصعوبات التي توجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي حيث توصلت النتائج إلى مستوى متوسط من صعوبات متعلقة بالوقت، والجهد، والاكتظاظ، وتوصلت دارسة (عميار، 2008) إلى أن نسبة (100%) من المعلمين لديهم صعوبات في التقويم بالكفاءات، وتوصلت دراسة (العطوي، 2010) إلى أن معلمي التعليم الابتدائي وجدوا صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ويرى (Phillippe Perrenoud) أن التقويم "يعتبر مشكلة المشكلات في المقاربة بالكفاءات لأن تقويم يتطلب معاينتها ضمن وضعيات مركبة وهو ما يفتح المجال في الاختلافات في الحكم" (جوهاري، 2017، ص298)،ودراسة (ريال، 2017) حيث هدفت الدراسة للمعرفة التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية و أسفرت نتائج الدراسة أنه هناك صعوبات تعترض التقويم من أهمها عدم معرفة غالبية المعلمين وضع خطة تقويمية بشكل منظم وهادف واكتظاظ الأقسام بالتلاميذ، غياب التقويم الخاص بالفروض والاستجوابات، والاكتفاء فقط بالاختبارات الفصلية و السنوية، ودراسة (مسعود، 2016) التي هدفت للمعرفة صعوبات تقويم المتعلمين توصلت نتائج الدراسة أن المعلمون يواجهون صعوبات في تقويم خاصة فيما تعلق بالتنظيم البيداغوجي.

2-التكوين: اهتمت وزرارة التربية و التعليم بتكوين المعلمين بين الفينة والأخرى ليكون المعلم الجزائري مؤهلا لقيام بعمله التربوي خاصة مع تبني الجزائر المقاربة بالكفاءات مما أدى لتعدد أدواره لكن واقعيا تجد أن المعلم كثير الحديث عن نقص في التكوين أن التركيز فيه يكون في الجانب النظري مقارنة بالجانب التطبيقي، يشير (غريب، 2010) "أن المقاربة بالكفاءات لازالت على المستوى التنظيري و التطبيقي تعاني الكثير من التغيرات و الاختلالات ومنها تعثرات على مستوى التكوين المعلمين، و تأهيل القيادة التربوية، حيث أن بزوغ هذا النموذج محدودا في إطار شعارات دون الوقوف على المستوى الفعلي لتكوين، وتأهيل المعلمين، والقيادة التربوية، وتحسين الموارد والشروط الضرورية لمتطلبات هذه البيداغوجيا الجديدة" (العرابي، 2018، ص63)، حيث في

دراســـة (Nagahe et Richene) توصـــلت أن المهارات التي يتدرب عليها المعلمون لا تتعدى 27%من المهارات التي يحتاجون إليها في الواقع ،وأشـــار كذلك (Aspoy)"إلى وجود فجوة بين المهارات التي يتدرب عليها المعلمون في مؤسسات إعداد المعلمين و المهارات التي يحتاجون إليها في الميدان" (حسين وعنونة، 2017، ص4).

أشار كذلك جابر(2004) إلى أن العديد من المعلمين، يفتقرون إلى الخصائص الأساسية التي تؤهلهم إلى أداء أدوراهم التعليمية و التربوية بكفاءة عالية و لعل سبب ذلك يعود أساسا إلى تقليص مدة التكوين الأولى، و إلى الأساليب المتبعة في عملية توظيف هؤلاء المعلمين إضافة إلى ضعف مردودية التجمعات التكوينية (ندوات، ورشات، ملتقيات)،والتي يعتقد الكثير من المعلمين والمشرفين عليها أنها لم تحقق أهدافها المرجوة منها و أن عملية التكوين أو التدريب أثناء الخدمة لم تكن منتظمة ولا هادفة في أغلب الأحيان" (ممادى، 2013، ص21)، أورده (الدريج وجمل، 2009، ص86)" المعلمون ينتقدون ما نالوه من تعليم خلال إعدادهم للخدمة وأثناء الخدمة و اعتبروه مسئولا من عدم تزويدهم بالمهارات اللازمة لضمان وصولا تلاميذهم إلى مستوى التحصيل المطلوب ولعل أهم مبررات تلك الانتقادات تكمن في ميل النموذج التقليدي في إعداد المعلمين إلى اللفظية والاهتمام بالناحية المعرفية" ويرى عطوي (2016) أن "من أبرز الانتقادات الموجهة لبرامج التدريب في مجال التربية والتعليم في الدول النامية قلة العناية بإعداد، وتخطيط البرامج التدريبية، واعتمادها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي وعدم مناسبة موضوعات التدريب لاحتياجات المتدربين مما يؤدى إلى عجز البرامج التدريبية في إحداث التغيرات المطلوبة في اتجاهات ومعارف المتدربين"(ابو سردانة، 2017، ص7).

وقد يكون عدم اعتماد على نموذج نظر في تكوين المعلمين سببا في عدم فاعلية البرنامج التدريبي بالنسبة لكفاية التقويم، وفي هذا السياق يرى (الخطيب والخطيب، 2006) "في حين أن برامج إعداد وتدريب المعلم التقليدية تفتقر إلى مثل هذا الإطار أو النموذج النظري وتعتمد بدلا منه بعض الممارسات والنشاطات والبرامج المستمدة من الخبرة والتقليد. حتى أن بعض برامج إعداد المعلم لا تؤمن بضرورة وجود مثل هذا الإطار أو النموذج من منظور مهنة التعليم لا تحتاج إلى إعداد وتدريب خاص باعتبار أن المعلم مطبوع بالفطرة و ليس مصنوعا من خلال الإعداد والتدريب.(ص10)

وقد يعود السبب لعدم كفاية مدة التكوين، التي تكون أيام العطل أو يوم السبت حيث توصلت دراسة (حسين وعنونة، 2017) إلى أن مدة التكوين غير كافية حيث صرح 94.16% معلما أن المدة الزمنية المخصصة للتكوين غير كافية، ودراسة (عميار، 2008) التي بينت أن نسبة (100%) من المعلمين لم يتلقوا أي تكوين بالمقاربة بالكفاءات، وتؤكد دراسة (قويدري، 2005) ودراسة (حرقاس، 2008) أن غالبية المعلمين لم يتلقوا تكوينا كافيا وفقا للمقاربة بالكفاءات.

وقد يعزى كذلك لقلة اهتمام المسؤولين بالتقويم فكل اهتمامهم ينصب حول التدريس بالمقاربة بالكفاءات، وتحليل النتائج لاختبارات الفصلية، دون تقديم حلول للمعلمين فيما يخص طريقة التقويم الفعالة، والهدف منه لأجل تحديد نقاط القوة، و الضعف لدى المتعلم وتقدم تغذية راجعة للمعلم أما للاستمرارية بنفس الاستراتيجيات و الطرائق التي يستخدمها درسه أو يقوم بتغيرها بناء على نتائج التقويم المتحصل عليها مما أثر هذا على البرنامج التدريبي في تطوير كفاية التقويم لدى المعلمين.

3-المؤهل الجامعي: قد يعود عدم تطور كفاية التقويم لدى المعلمين المتدربين لمؤهلهم العلمي الجامعي، حيث أنهم لم يتلقوا في مسارهم الأكاديمي تكوينا في استراتيجيات التقويم، فقد أكدت دراسة(حسين وعنونة، 2017) أن 75% من أفراد عينة الدراسة لا يتلاءم تكوينهم الأكاديمي لتطبيق استراتيجيات التقويم، وكذا التركيز على الجانب النظري دون التطبيقي في الجامعة، كذا كفاية التقويم في حدا ذاتها فهي تحتاج للوقت طويل وجهد حتى تظهر لدى المعلم يمكن ملاحظتها بسهولة من خلال شبكة الملاحظة.

يعتقد الكثير من المعلمين أن مهنة التدريس ما هي إلا نقل المعارف للمتعلمين، لذا سيظلون يدرسون بالنموذج التقليدي، إلا إذا تغيرت أفكارهم، واتجاهاتهم، وممارستهم بالاعتماد على التكوين الذاتي، أو التعاوني، أو المشاركة في الدورات التدريبية التي تهتم بالتقويم التربوي، كذلك على الجهة المسؤولة عن تكوين المعلمين عند وضع محتوى تكويني أن تهتم أكثر بكفاية التقويم وجعلها تتناسب والإصلاحات التربوية التي تقوم بها المنظومة التعليمية في الجزائر ويتواكب هذا مع تطورات العصر الحالي.

1-2-عرض نتيجة الفرضية الثانية:

نص الفرضية "توجد فروق دالة إحصائيا في الكفايات التدريسية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي" .

لاختبار الفرضية إحصائيا تم تحويل الفرضية البحثية إلى فرضية صفرية، "لا توجد فروق دالة إحصائيا في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية والإبعاد) لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي".

جدول رقم (22) يوضح التحليل التباين في الكفايات التدريسية لدى المجموعة التجريبية باختلاف الاقدمية والمؤهل العلمي

الكفايات التدريسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	الاقدمية	29.623	1	29.623	0.46	0.50
	المؤهل العلمي	52.66	1	52.66	0.82	0.37
التخطيط	الاقدمية	4.42	1	4.42	3.93	0.20
	المؤهل العلمي	10.16	1	10.16	6.42	0.06
تنفيذ الدرس	الاقدمية	12.89	1	12.89	0.32	0.57
	المؤهل العلمي	35.51	1	35.51	0.88	0.36
التقويم	الاقدمية	6.22	1	6.22	1.43	0.24
	المؤهل العلمي	6.26	1	6.26	0.72	0.50

يبين الجدول رقم **(22)** أن مجموع المربعات الأقدمية (29.623) بمتوسط مربعات يساوي (29.6234)، وقيمة ف(0.46)، وبقيمة احتمالية(0.50)، وهي غير دالة عند α(0.05)، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد تأثير للاقدمية على أداء المجموعة التجريبية في الكفايات التدريسية.

ويوضح الجدول أعلاه أن مجموع مربعات المؤهل العلمي قدر بـــ(52.66)، بمتوسط مربعات يساوي (52.66)، في حين قيمة ف (0.82) بقيمة احتمالية (0.37) وهي غير دالة عند α (0.05)، وبذلك يمكن القول أنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي على متوسط أداء المجموعة التجريبية في الكفايات التدريسية.

وبالنسبة لكفاية التخطيط فقدر مجموع المربعات الأقدمية بـ(4.42) بمتوسط مربعات يساوي (4.42)، وكانت قيمة ف(3.93) بقيمة احتمالية(0.20) وهي غير دالة عند α (0.05)، ومنه يمكن القول أن الأقدمية لا تؤثر على أداء المجموعة التجريبية في كفاية التخطيط.

وقدر مجموع مربعات المؤهل العلمي بــ(10.16) بمتوسط مربعات يساوي (10.16)، في حين كانت قيمة ف (6.42) بقيمة احتمالية (0.06) وهي غير دالة عند α (0.05)، وبذلك يمكن القول أنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي على أداء المجموعة التجريبية في الكفايات التدريسية، ومما سبق فإننا نقبل الفرض الصفري، "لا توجد فروق دالة في كفاية التخطيط لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي.

أما بالنسبة لبعد كفاية تنفيذ الدرس قدر مجموع المربعات لمتغير الأقدمية (12.89) وبمتوسط مربعات يساوي (12.89) في حين قدرت قيمة ف (0.32) بقيمة احتمالية (0.57) وهي غير دالة عند α (0.05)، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد هناك تأثير لمتغير الاقدمية على متوسط أداء المجموعة التجريبية، مجموع مربعات لمتغير المؤهل العلمي قدر بــ(35.21) وبمتوسط مربعات يساوي (35.21)، في حين قيمة ف (0.88) بقيمة احتمالية (0.36) وهي غير دالة عندα (0.05) وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد هناك تأثير للمؤهل العلمي على متوسط أداء المجموعة التجريبية ومنه نقبل الفرض الصفري، "لا توجد فروق دالة في كفاية تنفيذ الدرس لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي".

أما بالنسبة لكفاية التقويم فقدر مجموع مربعات الأقدمية بـ(6.22) وبمتوسط مربعات يساوي (6.22)، وقدرت قيمة ف بـ(1.43) بقيمة احتمالية (0.24)، وهي غير دالة عند α (0.05)، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد تأثير للأقدمية على أداء المجموعة التجريبية في كفاية التقويم.

وقدر مجموع مربعات المؤهل العلمي بــ(6.26) وبمتوسط مربعات يساوي (2.26)، في حين كانت قيمة ف (0.72) بقيمة احتمالية (0.50)، وهي غير دالة عند α (0.05)، وبذلك يمكن القول بأنه لا يوجد تأثير للمؤهل العلمي على متوسط أداء المجموعة التجريبية في كفاية المؤهل العلمي.

1-2-1- مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية:

توصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر دال لكل من متغيري الأقدمية والمؤهل العلمي على متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة حامد (2016) التي توصلت إلى أنه توجد فروق دالة في تنمية المهارات التدريسية باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية ودراسة (العجرمي، 2011) ودراسة (الفرا، 2013) ودراسة (لمى، 2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في مهارات التدريس باختلاف الأقدمية.

يمكن تفسير هذه النتيجة برغبة عينة الدراسة في معرفة كل ما هو جديد في التربية والتعليم فالمعلم المرسم ذو أقدمية أكثر من عشرة سنوات يريد أن يجدد طاقته وتفاعل المتعلمين معه حتى يستطيع إيصال المعلومات لهم، وهناك من يريد مواصلة مهنة التدريس حتى بعد التقاعد من التعليم في مدارس خاصة، لذا تجد لديهم رغبة في التدرب على استراتيجيات وطرق تساعدهم في مهنتهم، أما المعلمون الجدد فلديهم رغبة أكثر من أجل إثبات أنفسهم أمام زملائهم المعلمين وأمام المدير، والمفتش التربوي، لذا تفاعلوا مع البرنامج مثلهم مثل زملائهم المرسمين خاصة وأن من بينهم من هم على مشارف الترسيم، مما أدى بهم للتفاعل وطرح الأسئلة التي تلبي احتياجاتهم المهنية.

قد تكون روح الجماعة سبب في ذلك فاستراتيجية التعلم معا تقوم على المساهمة في بناء روح الجماعة في المجموعة الواحدة بين المعلمين باختلاف أقدميتهم، حيث يشير (Louanchi,1999) إلى أهمية البحث الجماعي الذي يقوم به المدرسون إذ يستثير التفكير ذلك بتنفيذ المتبادل بشكل يجعل ما انجز مشتركا يعطى الثقة والتأكيد للمدرس المبتدئ (قندوز وطبشي، 2012).

وقد يكون سبب ذلك الوقوع في الرتابة والملل: فالمعلمون المتدربون ممن تجاوزت مدة أقدميتهم أكثر من عشرة سنوات أصبحت لديهم رغبة في التعلم كل شيء جديد طرا على التربية و التعليم خاصة مع الإصلاحات التربوية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في الجزائر، وكثافة البرنامج الدراسي الذي يحتاج وقتا، وجهدا الذي أدى بهم لعدم استيعاب كل جديد ورغم أنهم تكونوا في الإصلاحات الجديدة إلا أنهم مازالوا يقدمون الدروس بطريقة القديمة (التدريس بالأهداف تحت مسمى الكفاءات) لأنهم اعتادوا عليها، مما أدى بهم للدخول في الرتابة والتكرار، هذا ما أكده عقل (2004) بقوله: "إن مهنة التعليم شاقة للغاية ولا يستطيع المعلم أن يمارسها لسنوات ويحتفظ بحيويته ونشاطه

فعطاء المعلم يقتصر على السنوات الأولى من ممارسة المهنة، وإذا استمر في ممارسة المهنة فإن عطاءه سيكون ضعيفا خاليا من الحيوية والنشاط، يرى بعض الباحثين الغربيين أن المعلمين يبلغون أقصى فعاليتهم بعد فترة خمس إلى ثماني سنوات من الخبرة وأنهم بعد انقضاء هذه السنوات يقعون في الرتابة والملل"(ص101)، وقدم البرنامج للمعلمين مجموعة من التوجيهات والارشادات لتطبيق طرق جديد تبعد الملل والرتابة عن المرسم أو غير المرسم.

➢**استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا):** التي ساهمت في تقليص الفجوة التي قد تكون احدثتها الاقدمية حيث تم تقسيم المعلمين حسب مستوى الكفايات التدريسية (منخفض، متوسط مرتفع) لكل منهم له دور يقوم به ويساعد بعضهم بعض في التعلم والتدريب، والبرنامج التدريبي تم تقديمه لجميع المعلمين المتدربين (مرسمين أو غير مرسمين)، حيث كان الهدف من البرنامج التدريبي تقديم المعلومات والمعارف لكل بدون استثناء.

➢ **بناء الثقة بالنفس أثناء التدريس :** فالمعلمون الجدد الذين التحقوا بالتدريس أول مرة يقدمون كل ما لديهم بثقة اثناء التدريس حتى يثبتون انفسهم امام زملائهم الاقدم منهم ، وأنهم على دراية بكل ما يخص مهنتهم لأنهم مستفيدون من التكوين في (التدريس بالمقاربة بالكفاءات، عكس المعلمين القدماء رغم استفادتهم من التكوين في المقاربة بالكفاءات مازالت غير واضحة لديهم ومازالوا يتبعون التدريس بالأهداف، لذا تجد المعلمين الجدد لديهم حماس للتعلم كل ما تعلق بالكفايات التدريسية حتى تزيد ثقتهم بأنفسهم اكثر ويتبادلون المعلومات و الأفكار فيما بينهم.

➢إلى أن المعلمين المتدربين –مهما كان مؤهلهم العلمي– خضـــعوا لنفس التكوين، ســـواء في الجامعة أو المعهد التكنولوجي، مما ساهم في تقارب أدائهم.

➢عند تقديم البرنامج التدريبي تم مراعاة المؤهل العلمي للمعلمين المتدربين (جامعي أو غير جامعي) من خلال تبسيط المعلومات، والمعارف، وجعلها اقرب لواقع، حيث تم عرض مجموعة من الأفلام المصورة (الفيديو) عبارة عن محاضرة مصورة يتم بعدها مناقشة أهم النقاط التي كانت غامضة وغير مفهومة بالنسبة لهم ام فيما بينهم أو بينهم وبين الباحثة.

➢الرغبة والدافعية لتحسين وتطوير كفاياتهم التدريسية بغض النظر عن الاقدمية في التدريس والمؤهل العلمي.

خلاصة الدراسة ومضامينها:

توصلت الدراسة إلى وجود تأثير فاعل للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة للدرجة الكلية للكفايات التدريسية ككل، وكذا بالنسبة لبعد كفاية التخطيط وبعد تنفيذ الدرس، بينما بينت الدراسة عدم وجود تأثير فاعل في بعد كفاية التقويم، كما توصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود علاقة بين الكفايات التدريسية والأقدمية والمؤهل العلمي لدى المجموعة التجريبية.

ومن المضامين العملية تظهر أهمية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) الذي تم بناؤه بهدف تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي، والذي يمكن الاستفادة منها من قبل الجهات المتخصصة مثل وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية والتعليم (مصلحة التكوين)، والمفتشين التربويين، والمشرفين على التكوين المهني للمعلمين في مختلف المراحل الدراسية وذلك بتعميم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) لتغيير الصورة النمطية والتقليدية لتكوين المعلمين، التي تتسم بالإلقاء والتركيز على الجانب المعرفي أكثر من الجانب التطبيقي، واستبدالها بطرق واستراتيجيات حديثة أساسها التعاون والمشاركة الفعالة، نظرا للجدل القائم حول الكفايات التدريسية التي مازالت لحد الساعة تشهد تدني في مستوى الاتقان يرجع لعديد من الأسباب و العوامل لذا يمكن إعداد دليل المعلم لكفايات التدريسية، يوضح كيفية تطبيقها مع تقديم امثلة توضيحية، كما يدعو البرنامج التدريبي لاهتمام بالكفاية التقويم خاصة فيما تعلق ببناء الاختبارات التحصيلية التي مازالت غير واضحة لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

ويمكن الذهاب أكثر و ابعد من ذلك بالاهتمام بالتنمية وتطوير كفايات المعلمين التدريسية بين الفينة والأخرى عن طريق التدريب، والدورات التدريبية، والتكوين باستخدام استراتيجيات جديدة منبثقة من مختلف النظريات المعاصرة المهتمة بشأن التربوي مهما كانت خبرة المعلم، وأقدميته، ومؤهلاته العلمية فانه يحتاج للتدريب و التكوين الدائم من أجل مواكبة كل جديد في التربية و التعليم.

حدود الدراسة ومساراتها البحثية:

على الرغم من أهمية نتائج تطبيق البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية لدى مجتمع الدراسة، لكن للدراسة حدودا لتعميم نتائجها، فهي اقتصرت على المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي وتناولت متغيرين هما الأقدمية (مرسم، غير مرسم) و المؤهل العلمي (جامعي، وغير جامعي)، كما أجريت الدراسة بمدينة ورقلة (الجزائر)، ومن جهة ثانية فإن البرنامج التدريبي حاول تطوير كفايات المعلمين التدريسية دون التطرق لأسباب والعوامل التي ساهمت في عدم تحقيق مستوى الاتقان في الكفايات التدريسية وكذلك الحدود المقيدة للدراسة حيث انطلقت من وجود مشكلة، و العمل على تطويرها، و تنميتها باستعمال نظرية محددة ألا وهي النظرية البنائية .

وتمثل هذه الحدود نقطة انطلاق لأجراء المزيد من الدراسات التي تتناول المعلمين بمختلف المراحل الدراسية، وبمتغيرات وسطية أخرى مثل مكان الاقامة، الدافعية نحو مهنة التدريس العلاقات الإنسانية الإدارة المدرسية، دور المفتش التربوي، مكان العمل، إجراء دراسات لتشخيص أسباب تدني مستوى كفاية التقويم، بناء برامج تدريبية تستند للنظرية المعرفية و استراتيجيات أخرى (التدريب المصغر العصف الذهني، الصفوف المقلوبة، تعلم الاقران)، واستخدام الفيديوهات المصورة في تدريب، وتكوين المعلمين.

كما أن الدراسة الحالية هدفت لتطوير الكفايات التدريسية باعتبارها مشكلة مازالت إلى يومنا هذا محل بحث ودراسة، وهذا ما يدعو إلى القيام بمزيد من الأبحاث والدراسات من قبل الباحثين باستخدام نظريات مختلفة في علوم التربية والوارد البشرية مع كل من له دور في العملية التربوية المعلم المدير المفتش التربوي والإداري، والاولياء، الاهتمام أكثر بالكفاية الإدارة الصفية والتعامل مع المشكلات السلوكية.

قائمة المراجع

إبراهيم، الطاهر نعيم (2009). *تنمية الموارد البشرية*، طبعة الأولى، الأردن: عالم الكتب.

إبراهيم، رمضان إبراهيم(2009). *استراتيجيات تحديث و تفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية دراسة تطبيقية على عينة من المؤسسات التعليمية في دولة قطر*، رسالة دكتوراه غير منشورة الأكاديمية العربية المفتوحة، الدانمارك.

ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (2002). *لسان العرب*، طبعة الأولى، لبنان: دار الكتب.

أبو النصر، حمزة (2007). *الشامل في التعليم والتعلم و التدريس*، مصر: مكتبة الإيمان.

أبو سردانة ،عماد أحمد إبراهيم (2017). *فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

أبو صواوين، راشد محمد(2010). الكفايات التعلمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الازهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، *مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية*، 18(2)، 359-397.

أبو طالب، صفاء علام محمد(2017). اتجاهات حديثة في تدريب المعلمين داخل المدرسة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 18، 267-286.

أبو علام، رجاء محمود(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية*، مصر: دار النشر للجامعات.

أبو غالي، سليم محمد (2010). *أثر توظيف استراتيجية (فكر-زواج-شارك)على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الإسلامية، فلسطين

أبو فودة، باسل الخميس و بني يونس، نجاتي احمد (2012). *الاختبارات التحصيلية*،1ط، الأردن: دار المسيرة.

أحمد، أيمان ودحلان، سعيد(2016). *فاعلية برنامج مقترح في ضوء المعايير المهنية للمعلم الفلسطيني الجديد لاكتساب الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات تعليم أساسي بجامعة الازهر بغزة*، جامعة الازهر، فلسطين.

الأزرق، عبد الرحمان (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*، لبنان: دار الفكر.

الأسطل، ابراهيم حامد و الرشيد، سمير عيسي (2003). دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة ابوظبي بدولة الامارات العربية المتحدة ، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية و علم النفس*، 4 (1)،1- 46.

إسماعيل، هالة وخير، ساري عثمان ومحمود، أبو المجد حسين (2017). فاعلية برنامج تدريبي للمعلمين على الإدارة الصفية وآثره في خفض المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 27 (94)، 1- 3.

الأسود، الزهرة (2014). *الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

الامام، حسان خليل إسماعيل (2013). *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى مدرس التربية الإسلامية*، دراسات تربوية، (24)، 39-60.

أمام، حميدة مختار و النجدى، أحمد و عرفة، صلاح الدين و راشد، على محي الدين و عبد السميع صلاح و القرش، حسن حسين (2003). *مهارات التدريس*، مصر: مكتبة زهراء الشرق.

بانقا، طه الزبير والرشيد، حسين (2017). برنامج تدريبي مقترح لتطوير تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير ادارة الجودة الشاملة بولاية الخرطوم، *مجلة الجزيرة التربوية* الإنسانية،1 (4)، 31-56.

البثتي، هند محمد حسين (2007). *أثر استخدام الوسائل المتعددة في تنمية مهارات حل المسالة والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

البثيتي، سالم عبد الله سالم (2014). *بناء اختبار تشخيصي مرجعي المحك لقياس مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية لمقرر الحاسب الالي*، جامعة ام القرى، السعودية.

بدر، بثينة محمد (2005). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريس لدى الطالبات المتعلمات بقسم الرياضيات في الكلية التربية بمكة المكرمة، *مجلة القراءة و المعرفة*، (46)، 3.

بركات، زياد(2005). *الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقته بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس*، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (45)، 211-256.

بركات، زيد وكفاح، حسن (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها و علاقتها بالدافعية الإنجاز، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 24(1)،1-29.

البغدادي، محمد رضا، وحسام الدين، حسين أبو الهدى، وكامل، آمال ربيع (2005). *التعلم التعاوني* مصر: دار الفكر العربي.

بلابل، ماجد راغب محمد (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على فلسفة التدريس المصغر في تنمية الأداء المهني والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 36(3)، 13-64.

بلقيدوم، بلقاسم (2013). *الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط والتفاعل كمعيار بناء بطاقة ملاحظة وتقييم شبكة وتحليل الاحتياجات التدريبية اثناء الخدمة*، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة سطيف، الجزائر.

بلهي، حسينة (2006). *علاقة التدريب باحتياجات المشرفين وانتظارا تهم*، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عنابة، الجزائر.

البلوي، هاني عبد الله(2011). مدى تطبيق معلمي الرياضيات لمهارات التدريس المطلوب في المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى السعودية.

بن عتر، عبد الرحمان (2010). *إدارة الموارد البشرية الأسس و المفاهيم والابعاد الاستراتيجية*،ط1،الأردن:دار المسيرة.

بن لكحل، سمير وبخيتي، البشير (2017). الصعوبات التي توجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، 10(1)، 201- 222.

بن يونس، عبد الرحمان (2017). التقويم البيداغوجي ومقاربة التعليم بالكفاءات بين الاسس النظرية والتطبيقات الميدانية، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، 10(3)،127-140.

بوراي، كاسيا (2016). تقويم الكفايات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية بمرحلة التعليم *الثانوي* مخبر *علوم ممارسة الأنشطة البدنية الرياضية الإيقاعية*، جامعة الجزائر، 88-93.

بوشلالق، نادية وقسي، محمد السعيد (2012). إعداد حقيبة تدريبية لفائدة معلمي السنة الثالثة لتحقيق كفاءة التدريس، ملتقى التكوين بالكفايات، جامعة ورقلة، الجزائر،302- 307.

بيان، محمد سعد الدين(2010). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

البيطار، حمدى محمد محمد(2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية *المجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (150)، 412- 451.

بيومي، نشأت عبد العزيز (2015). *برنامج تدريبي مقترح لمعلمي المدارس الثانوية بماليزيا لمساعدتهم في تنميه القيم الحضارية*، جامعة السلطان بن زين العابدين، ماليزيا.

تسير، خليل القسي (2015). أثر التدريب معلمي الرياضيات على استخدام نموذج مقترح في التعلم الفعال في إكسابهم بعض مهارات التدريس وعلى التحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات *المجلة الجزائرية للطفولة و التربية*، 2(4)، 167- 198.

جابر، عبد الحميد (2000). *مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية*، ط1 لبنان: دار الفكر العربي.

جابر، نصر الدين وبراهيمي، طاهر (2005). اضطراب الانتباه في ظل البيئة الصفية، *مجلة العلوم الإنسانية*، (7)،1- 10.

جابر، وليد أحمد والسعيد، محمد سعيد وأبو السعود، أحمد محمد (2003). *طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*، ط2، عمان: دار الفكر.

جاد، محمد لطفى محمد وعبد الباقي، فوزي عبد الغنى خالد، وعيسى، أحمد محمد (2016). استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، *مجلة العلوم التربوية*، 3(3)، 312-334.

الجبوري، فتحي طه مشعل (2009). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني على تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط لمادة قواعد اللغة العربية، *مجلة التربية والتعليم*، 16(2)، 195-229.

جودت، سعادة احمد وآخرون (2008). *التعلم التعاوني*، ط1، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

جوهاري، سمير (2017). *برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية* ،رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة سطيف، الجزائر.

حامد، سامية محمد عثمان (2016). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام تقنيات التعليم في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي الرياضيات*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة السودان، السودان.

حبيب، أبو هاشم عبد العزيز سليم (2012). *فاعلية التدريس بالفريق في تنمية الكفايات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طلاب التربية العلمية شعبة الرياضيات وأثر ذلك على خفض قلق* التدريس، *مجلة كلية التربية بالسويس*، 2(5)، 162-209.

حثروني، محمد صالح (2012). *الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي*، الجزائر: دار الهدى.

حديد، يوسف (2009). *تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء* أسلوب *الكفايات الوظيفية*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة سطيف، الجزائر.

حرز الله، حسام توفيق (2016). واقع استخدام النظرية البنائية في التعليم لدى معلمي الرياضيات في محافظة طولكم، *مجلة جامعة فلسطين النفسية للأبحاث*،4(2)، 3-15.

حرقاس قرايرية، وسيلة (2010). *تقيم مدى إعداد معلمي السنة الثاني ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش*، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة قسنطينة، الجزائر.

حسين، هشام بركات بشير(2016). الدافعية المهنية للتدريس لدى معلمي الرياضيات في البيئة الثقافية و العربية، *مجلة تربويات الرياضيات*، 19(11)، 19-35.

الحضيبي، إبراهيم عبد الرحمن (2007). *الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

حلس، داود درويش وأبو شقير، محمد (2008). *محاضرات في مهارات التدريس*، الأردن: دار المسيرة.

حلمي، الاغا وفيق (2005). *البرامج التدريبية وعلاقتها بكفاءة العاملين*، جامعة الازهر، فلسطين.

حلوش، مصطفى (2012). *فعالية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في التخطيط لتدريس التربية العلمية والتكنولوجية وفق مدخل حل المشكلات*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران الجزائر.

حمدان، أبو جلال صبحي (2007). *مناهج العلوم و تنمية التفكير الإبداعي*، الأردن: دار المسيرة.

حمدى، بن عامر يحي (2017). *برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير* الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الازهر 172(2)، 549-609.

حمدى، شاكر محمود (2004). *التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات*، ط1، السعودية : دار الاندلس للنشر و التوزيع.

الحيلة، محمد محمود (2014). *مهارات التدريس الصفي، ط4*، الأردن: دار المسيرة.

الخزاعة، سليمان فياض (2015). *نظريات في التربية*، الاردن، دار صفاء للطباعة و النشر.

خزعلي، قاسم محمد و مومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، *مجلة جامعة دمشق*، 26 (3)، 553-592.

خطايبة، عبد الله محمد (2005). *تعليم العلوم للجميع*، ط1،الأردن: دار المسيرة.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2006). *التدريب الفعال*، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2014). *الاتجاهات الحديثة في التدريب*، ط1، الأردن: دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع.

الخطيب، براءة فايزة (2013). الاحتياجات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي في مجال الإدارة الصفية كما يراها المعلمون، *مجلة دمشق*، 29 (1)، 235- 272.

الخطيب، جمال (2010). *تعديل السلوك الأساسي*، ط2، الأردن: دار الفكر.

الخفاف، إيمان عبد (2013). *التعلم* ، ط1، الأردن: دار المناهج للنشر وتوزيع.

الخولى، صلاح زهران (2015). *الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين*: الاردن، دار العلم والإيمان للنشر و التوزيع.

دخيل، سلطان بن سفير الله المالكي (2009). *فاعلية التدريس المصغر في اكتساب الطلاب* معلمي الرياضيات بعض مهارات التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الدخيل، عواد بن الدخيل عواد (1428). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود السعودية.

الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*، ط1، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

الدريج، محمد (2003). *علم التدريس: تحليل العملية التعليمية*، ط1، الامارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي.

الدريج، محمد وجمل، محمد جهاد (2009). *التدريس المصغر*، ط2، الامارات العربية: دار الكتاب الجامعي المتحدة.

دعمس، مصطفى نمر (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث و ادواته*، الأردن :دار غيداء للنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد حماد (2004). *القياس والتقويم التربوي الحديث*، ط1، الأردن: دار الفكر.

الديب، محمد مصطفى (2006). *استراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني*، ط1، مصر: عالم الكتب.

الديب، محمد مصطفي (2005). *علم النفس التعلم التعاوني*، ط1، مصر: عالم الكتب.

الذبياني، منى سليمان (2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنينا و إمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، *مجلة دراسات تربوية ونفسية*، 2(85)، 103-159.

الراجي، محمد (2013). *بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم*، ط2، طوب بريس: الرباط.

راشد، على محي الدين(2005). *كفايات الأداء التدريسي*، مصر: دار الفكر العربي

راشد، على (2002). *خصائص المعلم العصري وأدواته والإشراف عليه وتدريبه*، ط1، مصر: دار الفكر.

راشد، على محي الدين (2002). *خصائص المعلم العصري وأدواره –الأشراف عليه*، مصر: دار الفكر العربي.

رشيد، فندي يحي(2013). *تقويم أداء مدرس العلوم في إقليم كوردستان العراق في ضوء مبادئ التدريس الفعال*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سانت كليميس العالمية.

رفاعى، عقيل محمود (2012). *التعلم النشط –المفهوم والاستراتيجيات وتقديم نواتج*، مصر: دار الجامعة الجديد للنشر.

رمو، لمى (2013). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في اتقان أداء المعلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

الرنستي، محمود محمد درويش (2009). *فعالية تكنولوجيا التعليم بالجامعة الإسلامية لاكتساب الطلاب المعلمين الكفايات اللازمة في ضوء المعايير المعاصرة*، جامعة الدول العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مصر.

الرواحي، ياسر والهنائي، جمعة محمد (2013). الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضية المدرسية سلطنة عمان وعلاقتها بأسباب اختيار مهنة التدريس، *مجلة العلوم التربوية*، 14(1)، 513-538

الرويني، احمد العزيز(2009). *تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التغيرات العالمية المعاصرة*،رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الاجتماعية جامعة السعودية.

ريال، فايزة (2017). التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، 5(12)، 29-55.

زيتون، حسن حسين (2004). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ الدرس*، ط2، مصر: عالم الكتب.

زيتون، حسن زيتون وكمال، عبد الحميد (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*، ط1، مصر عالم الكتب.

زيتون، حسين حسين (2003). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*، ط1

زيتون، عايش محمود (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*، الأردن، دار الشروق.

ساعد، صباح (2013). *بناء برنامج تدريبي لتنمية كفاية بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية لدى المعلمين*، رسالة دكتوراه، جامعة بسكرة، الجزائر.

السالم، مؤيد سعيد و حرحوش، عادل الصالح (2011). *إدارة الموارد البشرية*،ط1، الأردن : عالم الكتب.

سامعي، توفيق (2014). الكفايات المهنية والتعلمية المفهوم والأبعاد، *مجلة العلوم الاجتماعية*، (19) 104-122.

سايح، مصطفى (2003). *المنهج التكنولوجي وتكنولوجيا التعليم والمعلومات في التربية الرياضية* مصر: دار الوفاء.

السباعي، ملك تحسين (2017). فاعلية برنامج قائم على التدريب التشاركي في تنمية كفايات التخطيط للأنشطة لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة البعث، *مجلة البعث*، 39(25)، 115-147.

السبحي، عبد الهادي أحمد ومحمد بن عبد الله القسايمة (2004). *طرائق التدريس وتقويمه*، الأردن: دار الخوارزمي.

سراي، يمينة (2017). *أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية علم النفس الإيجابي لإكساب أساتذة التعليم الثانوي الجدد كفايات إدارة الصف*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

سعادة، جودت أحمد وزيادة، إسماعيل جابر وزامل، مجدى على (2003). أثر التدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعليم الفعال في التحصيل الآني والمؤجل مديرية قياطنية التعليمية *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (2)، 105-140.

سعد الدين، أحمد عبد القادر(2014). دور التدريس المصغر في تطوير مهارات الكفايات التدريسية لدى المعلمين المتدربين، *مجلة آداب النيلين*، 2(2)، 204-264.

السعدية، بنت حمد (2014). *تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان*،2(11)،317- 361

سعفان، محمد أحمد و محمود، سعيد طه (2009). *المعلم إعداده ومكانته وأدواره*، الجزائر: دار الكتاب الحديث.

سلامة، جمال (2001). فاعلية التدريب في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، *مجلة عالم التربية*،2(3)،123- 142.

سليمان، جمال (2011). *الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي من وجهة نظرهم*، (3 و4) -325 374.

سليمان، سناء محمد (2005). *التعلم التعاوني*، مصر: عالم الكتب.

سنان، عباس على وعبد الرحمن، يوسف بكر (2017). دراسة مقارنة في مستوى الكفايات التدريسية بين الذكور والاناث وفق التحصيل الدراسي لمعلمي التربية الرياضية، *مجلة الفتح*، (77)، 91-70.

سيد، أسامة محمد والجمل، حلمى عباس (2012). *أساليب التعليم والتعلم النشط*، ط1، دار العلم والإيمان.

السيد، صالح مراد سهام (2014). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي الفيزياء بمرحلة الثانوية في ضوء ومبادئ ومتطلبات التكامل بين العلوم النفسية والهندسية والرياضيات بمدينة حائل، السعودية، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(56)، 55-17.

السيد، محمد على (2002). *تكنولوجيا التعليم والوسائل التعلمية*، مصر: دار الفكر.

شاكر، جاسم محمد وهانم، أحمد محمد(2000). أثر استعمال الوسائل التعليمية للكتاب المدرسي ورسومات المعلم التوضيحية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (32)، 145-187.

شاكر، محمد فتحى وهمام، بدراوي زيدان (2003). *التربية المقارنة المنهج والأساليب والتطبيقات* ط1، مجموعة النيل العربية، مصر.

الشايب، محمد الساسي(2007). *علاقة أساليب الاشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران، الجزائر.

الشريم، أحمد على محمد (2015). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين مهارة بناء الاختبار التحصيلي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة لجامعة القصيم، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 3(11)، 364-335.

الشمري، فواز بن هزاع نداء (1434). *أثر برنامج تدريبي مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في الاتجاهات المعاصرة*، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة ام القرى ،السعودية.

شنين، فاتح الدين (2016). *دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة الجزائر.

الشهراني، فهد يحي (2013). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء* التدريسي لمعلمي *الفيزياء بمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم و الرياضيات التقنية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، السعودية.

شويطر، عيسي محمد نزال(2009). *إعداد تدريب المعلمين*، ط1، عمان، دار ابن الجوزي.

الصرفي، محمد عبد الفتاح (2003). *إدارة النفس البشرية*، ط1، الأردن: دار المناهج.

الصميلي، بن ادريس عبده (1430). *فاعلية برنامج إرشادي عقلاني في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

طبشي، بلخير (2015). *الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات و علاقتها باتجاههم نحو المهنة وبدافعيتهم للتدريس*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

طبشي، بلخير وممادى، شوقي (2012). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية – التخطيط اليومي للتعليم نموذجا، ملتقي التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح 705-731.

الطراونة، محمد حسن (2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، *دراسات العلوم التربوية*، 3(42)، 807-819.

طرينة، محمد عصام (2008). *طرق وأساليب التدريس الحديثة*، ط1، عمان: دار حموراني

الطعاني، حسن (2011). *درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية و التعليم في محافظة كرك وعلاقتها ببعض المتغيرات*، 27(2،1) -691 .729

الطعاني، حسن احمد (2007). *التدريب مفهومه وفعاليته*، ط1، الأردن: دار الشروق

العاسمي، رياض نايل (2015). *التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسة الشاملة*، ط1 عمان: دار الإعصار العلمي.

عامر، ريهام خليل ابراهيم (2014). *اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في منهاج التكنولوجيا واتجاهاتهم نحو مدارس محافظة نابلس الحكومية*، رسالة ماجستير، منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عايش، احمد جميل (2008). *أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية*، ط1، الأردن: دار المسيرة.

عباس، انس عبد الباسط (2011).*إدارة الموارد البشرية*، ط1، الأردن: دار المسيرة.

عباس، سهيلة محمد و على، حسن على (2007). *إدارة الموارد البشرية*، ط 3، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبد الباقي، صالح (2000). *إدارة البشرية من الناحية العملية و العملية*، مصر: الدار الجامعية.

عبد العزيز، صفاء وعبد العظيم سلامة (2007). *إدارة الصف وتنمية المعلم*، مصر: دار الجامعة الجديد للنشر.

عبد العزيز، صفاء وعبد العظيم، سلامة (2007). *إدارة الفصل وتنمية المعلم*، مصر: دار الجامعة الجديد للنشر.

عبد المقصود، على فوزي والحداد، عطية سالم (2014).*الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم* مصر: مؤسسة شباب الجامعة.

عبيدات، هاني ومنصور، العرود (2010). الأسئلة الصفية الشائع استخدامها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وكيفية توجيهها و التصرف بإجابات الطلبة، *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الأساسية*، 10(2)، 33-47.

العبيدي، إسراء عاكف (2008). تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية *مجلة الفتح*، (31)، 1- 34.

العجرمي، باسم صالح مصطفى (2008). *فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين*، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الأزهر، فلسطين.

العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد الفوائد (2014). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*، الاردن دار المسيرة.

العرابي امحمد (2018). *فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفايات*، مجلة البحوث التربوية،3(2)،41- 66.

العردان، بن عبد الله بن جريس سلطان(2017). *فاعلية برنامج تدريبي في إكساب بعض الكفايات التكنولوجية لمعلمي اللغة* العربية في المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، *المجلة الدولية المتخصصة* 5(6)، 64-75.

العرسوني، ضياء عويد حربي (2016). *معلم المدرسة الأساسية*، ط1، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان.

عرفاوي، ايناس إبراهيم محمد(2008)، *أثر أسلوب التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر أساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

العزاوي، رحيم يونس عزو (2008). *مقدمة في البحث العلمي* ،ط1، الأردن: دار دجلة.

العزاوي، نجم الدين (2009). *جودة التدريب الإداري و متطلبات المواصفة الدولية* ، ط1، الأردن: دار الياوزري.

عساف، عبد المعطي و محمد، يعقوب حمدان (2000). *التدريب و تنمية البشرية*، الأردن: دار زهران.

عسكر، علاء صاحب (2008). الكفايات التعليمية و دورها في تطوير إداء معلمي المستقبل، مجلة

العصمي، حنين تسير عوض الله (2016). *الكفايات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين في كلية الفنون الجميلة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الميدان التربوي بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.

عطية، محسن علي (2009). *الجودة الشاملة والجديدة في التدريس*، ط1، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عقل، خالد زكي (2004). *المعلم بين النظرية و التطبيق*، ط1، الأردن: دار المسيرة.

العقون،ناديا حسين ومالكون، حسين سالم (2012). *تدريس معلم العلوم وفقا لنظرية البنائية*، ط1 الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع .

علام، صلاح الدين (2005). *الاساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية و الاجتماعية البارا مترية و اللابارامترية*، مصر: دار الفكر.

على، لينا (2011). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني، دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية، *مجلة جامعة دمشق*، (27)، 158 -191.

على، محمد السيد (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*، ط1، الأردن: دار المسيرة.

العمرية، فاطمة حمدان وموسى، التاج هيام (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الدولية للبحوث التربوية، 3(41)، 219-244.

العمرية، فاطمة حمدان وموسى، هيام التاج (2017). الحاجات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 3(41)، 219-244.

عميار، سعيد(2008). أثر التدريس بالمقاربة الكفاءات على نتائج شهادة التعليم المتوسط، *مجلة العلوم الإنسانية*، (10)،1- 28.

العناني، حنان عبد الحميد (2003). *برنامج طفل ما قبل المدرسة*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العناني، حنان عبد الحميد (2014). *علم النفس التربوي*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسين (1992). *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*، ط2، الأردن: دار الأمل.

عون، علي و شعلال، نصر الدين (2012). الكفايات الشخصية والأدائية لدى معلمات التربية التحضيرية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر،315- 331.

العويسي، رجب بن على بن عبيد(2007). التدريس وتجديد طاقات المعلم، مجلة التطوير.

عيسى، محمد نزال (2009). *إعداد وتدريب المعلمين*، ط1، الأردن: دار ابن الجوزي.

الغامدي، خالد عبد الله المرباني (1435). *دور التدريب في كفاءة أداء موظفي القطاع العام*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الباحة، السعودية.

غريب، عبد الكريم (2003). استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة *تكوينها* ، المغرب: منشورات عالم الكتب.

الغضبان، سلام ناجى باقر (2017). بناء برنامج تدريبي تدريسي الجامعة في إعداد الاختبارات التحصيلية وفقا للاحتياجات التدريسية، *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية*، (31)، 142-170

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010). *المدخل إلى التدريس*، الأردن :دار الشروق.

الفرا ، غادة ورفيق حمدي (2013). *تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس*

فرج، الهام عبد الحميد وسعيد، رزان عثمان محمد وتمام، شادية عبد الحميد (2016). برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي التاريخ غير المؤهلين تربويا الإعدادية في العراق ،*مجلة العلوم التربوية*،3(3)،254- 283.

فرج، عبد اللطيف بن حسين (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، ط1، الأردن: دار المسيرة.

فرغلى، عبد الله احمد (2013). *بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة لمواجهة المتغيرات المجتمعية المعاصرة*، مؤتمر القاهرة، مصر

قحطان، احمد الطاهر (2004). *تعديل السلوك*، الأردن: دار وائل.

القحطاني، سالم بن على سالم (2000). فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، *مجلة كلية التربية*، (17)، 99-120.

قرشم، احمد (2004). *مهارات التدريس*، مصر: مركز الكتاب للنشر.

قطامي، نايفة (2004). *مهارات التدريس الفعال*، الأردن: دار الفكر.

قطامي، يوسف (2012). *النظرية المعرفة في التعلم*، عمان: دار المسيرة .

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2008). *نماذج التدريس الصفي*، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

قندوز، أحمد (2014). *اثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس*، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

قندوز، أحمد وطبشي، بلخير(2012). تكوين المدرسين أثناء الخدمة بين ضرورات التكوين والدافعية للتدريس، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (5)، 25-36.

قويدري، الأخضر (2005). بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق، *مجلة الدراسات*، (4)،161- 168.

قيسي، محمد السعيد (2017). *أثر برنامج تدريبي قائم على المرافقة والصحيفة الوثائقية في بناء المشروع الشخصي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

كريس كيرياكو(2004). *الضغط و القلق لدى المعلمين*، ترجمة وليد العمري، ط1، الأردن: دار الكتاب.

لفقي، جليلة و الشايب، محمد الساسي (2018). تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية*،(33)، 773- 784.

المالكي، عبد الملك بن سفرين بن حسين (1431). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على اكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

محمد، عبد الكريم (2003). *أثر استخدام التقويم الشخصي في تعليم قواعد اللغة العربية*، جامعة الامارات العربية المتحدة، الامارات.

محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير محمد (2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*، ط1، مصر: دار الفكر.

محمود، خالد محجوب عبد الله (2018). بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعلمية الادائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيزة، السودان ، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 2(3)، 704-719.

محمود، عبد الله (2014). كفايات معلم رياضات المرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات التدريسية *مجلة جامعة بخت الرضا العلمية*، 3(13)، 201-221.

مرعى، توفيق (2003). *شرح الكفايات التعليمية*، الأردن: دار الفرقان

مرعى، توفيق (2009). *طرائق التدريس العامة*، ط4، الأردن: دار المسيرة.

مركز البحوث و التطوير التربوي (2002). *تقويم كفايات المعلم الادائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية*، دراسة غير منشورة، اليمن.

مسعودي، أمحمد (2016). صعوبات تقويم المتعلمين، مخبر *تطوير الدراسات النفسية و التربوية*،17 87- 98.

المسوري، محمد حسن و الكوشاب، سامي و المتوكل، محمد على و الحيراني، محمد مثني و الموتي أحمد ناجي و على، عبد الواحد و الشبيبي، نور الدين (2010). *الكفايات التدريسية لمعلمي الصفوف (4-6)من مرحلة التعليم الأساسي جمهورية اليمن*، اليمن، مركز البحوث و التطوير التربوي.

مصر: عالم الكتب.

مصطفى، عبد السميع محمد و محمد، لطفى جاد و صابر، عبد المنعم محمد (2001). *الاتصال والوسيلة التعليمية*، ط1، مركز الكتاب للنشر.

المطيري، عيسى بن فرج (2010). *الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية و مدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، السعودية.

ملحم، سامي محمد(2005). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، الأردن: دار المسيرة.

ممادى، شوقي (2013). *فاعلية برنامج تدريبي موجه للمعلمين في خفض اضطراب ضعف الانتباه المصحوب بفرط النشاط لدى تلاميذهم*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

منسى، محمد عبد الحليم (2003).*التعلم – المفهوم – النماذج – التطبيقات*، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

المهداوي، وفاء عبد الحسين كاظم (2013). *أثر التدريس الرياضيات وفقا للتعلم النشط في التحصيل طالبات المدارس المهنية في محافظة ديالي و تنمية تفكيرهن الاستدلالي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سانت كليمنس العالمية.

الناسف، سلمي زكريا وينتز، بات ج (2016). فاعلية التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريسية لدى طلاب كليات التربية الحكومية للمعلمين و المعلمات في سلطنة عمان، 1(34)، 122- 129.

ناسوتيون، شاه خالد (2016). *تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية*، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة إندونيسيا، إندونيسيا.

نايف، سليمان (2003). *تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية*، ط2، عمان : دار صفاء للنشر و التوزيع.

نبهان، يحيي محمد (2008). الأساليب في التعليم و التعلم، ط1، الاردن، دار اليازوري.

نبيل، عبد الهادي (2001). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*، ط1 الأردن: دار وائل للنشر.

النجار، اياد عبد الحليم محمد (2012). *مدى امتلاك طلاب معلمي العلوم مهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقنفدة و علاقته بتحصيلهم الاكاديمي*، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(2)، 148- 167.

النجار، عادل محمد و سليمان، احمد سلمان (2015). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت، 16 (3)، 269-301.

النجار، فريد (2003). *المعجم الموسوعي لمصطلحات التربوية*، لبنان: مكتبة لبنان.

النجدي، احمد و سعودي، منى عبد الهادي و راشد، على (2005). *اتجاهات حديثة في تعلم العلوم في ضوء المعايير العالمية و تنمية التفكير و النظرية البنائية*، ط1، مصر: دار الفكر.

النجدي، أحمد و سعودي، منى عبد الهادي وراشد على (2005). *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*، ط1، مصر: دار الفكر العربي.

نصر، سميحة حسن (2007). *دور برنامج المدرسة كوحدة تطوير في التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الأساسية*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

النمر، عصام (2011). *محاضرات في تعديل السلوك*، ط1، الأردن: دار الياوزري.

هريدي، مصطفى محمد سيد(2017). الفاعلية الإحصائية مفهوما وقياسا نسبتي الكسب والموقوتة لـهريدي، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(28)، 369-379.

هزيمة، سامي محمد عبد الله (2005). *بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا*، جامعة عثمان العربية للدراسات العليا.

هني، خير الدين (2005). *مقاربة التدريس بالكفاءات*، ط1، الجزائر، مطبعة ع/بن.

الهويدي، زيد (2005). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*، الامارات المتحدة: دار الكتاب.

وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر فلسطين.

يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد (2009). *المدخل للمناهج وطرق التدريس*، ط1، مصر: سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

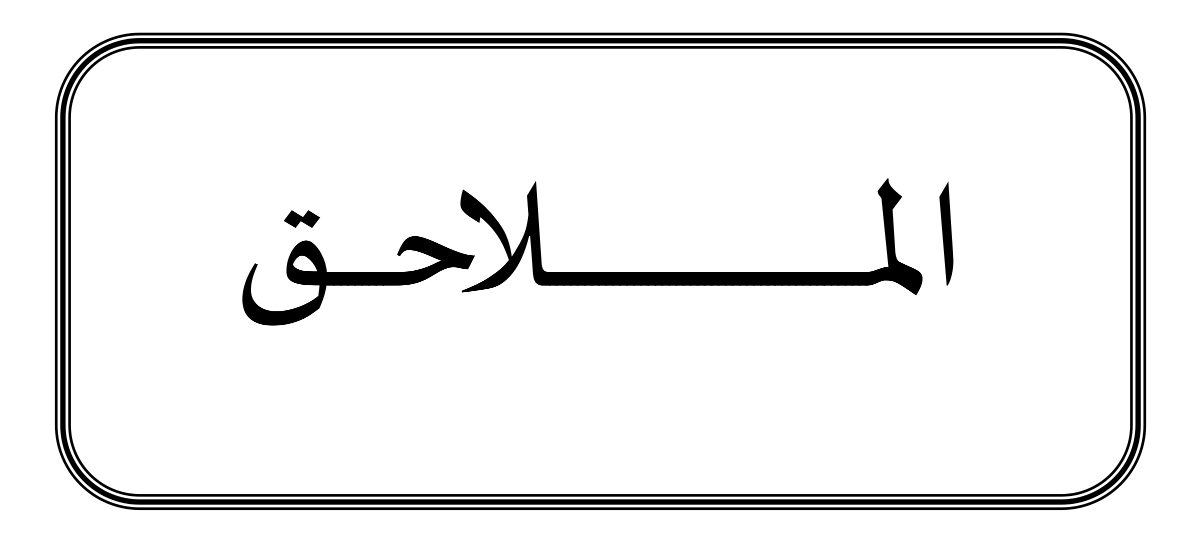
Anderson N,(2009). Participatory Approaches To Teacher Trainings, Jour Of Res In Xience Teaching,(2)11, 144-166

Johnson D.W Johnson R.T(2009). An Educational Psychology Success Story Social Interdependence and Cooperative Learning Educational Resarcler, 38(5), 365-379

Houstien.W.Robert (1974) Exploring Competency Based Education Berhely

Janie Daniel Ed ,D, Hubbard. (2006) ,The Implications Of Using Lesson Study ,Professional Developement Moled For Second Grde Social Studes Teachers, PHD Disseriation, The University Of Alabama.

Tang.S.Y.F Wong A.K.Y Cheng M.M.H. (2015) .The preparation Of Tacheras of Highly Motiva and Professionally Competent Teachers in initial Teacher Education.Jornal of Eatucation for Taecling.41(2).144-188.


الملاحق

الملحق رقم 1 :(شبكة الملاحظة في صورتها الأولية)

قسم : علم النفس وعلوم تربـية

شعبة :علـوم تـربية

تخصص : دكتوراه ارشاد نفسي تربوي

الأستاذ(ة) المحكـم:

التخصص:

الجامعة :

استمارة خاصة بصدق المحكمين

أستاذي (ة) الفاضل(ة) :

تقوم الباحثة بأجراء دراسة تجريبية بعنوان (فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي دراسة تجريبية بمدينة ورقلة) وذلك استكمالا للحصول على درجة دكتوراه إرشاد نفسي تربوي، ولتحقيق ذلك تعتزم الباحثة تصميم شبكة ملاحظة.

ولثقتها بخبرتكم فأنهـا تـود منكـم التفضل برأيكم في شبكـة الملاحظـة من خلال الإجابة عن بنود بطاقـة التحكيـم. وتكون طريقة الإجابة من خلال وضع علامة (✓) في الخانة المناسبة، ونقدم لكم المعلومات اللازمة حول شبكة الملاحظة التي تساعدكم في التحكيم.

وشكرا لكم على تعاونكم

ونرجو من سيادتكم تقويم هذه الأداة بما يخدمها من خلال النقاط التالية:

- مدى قياس البنود للبعد.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للبنود.

✍ مدى ملاءمة بدائل الأجوبة.

وتكون طريقة الإجابة من خلال وضع علامة(✓) في الخانة المناسبة، المعلومات اللازمة حول موضوع الدراسة التي تساعدكم في التحكيم.

1-**التعريف بالأداة:**

تم تصميم أداة لجمع بيانات الدراسة، والتي تمثلت في شبكة ملاحظة تحتوي على(68) مؤشرا سلوكيا تقيس الكفايات التدريسية المتمثلة في (كفاية التخطيط وكفاية تنفيذ الدرس و كفاية التقويم).

1- التعاريف الاجرائية للأبعاد :

➢ **الكفايات التدريسية:** هي مجموعة المهارات والمعارف والقدرات التدريسية المتعلقة بكفاية التخطيط وتنفيذ الدرس، والتقويم والتي على معلمي المرحلة الابتدائية امتلاكها وتطويرها حتى تساعدهم في إتقان أدائهم التدريسي، وتقاس الكفايات التدريسية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أستاذ بمرحلة التعليم الابتدائي على شبكة الملاحظة المعدة لهذا الغرض.

➢**كفاية التخطيط** : هي مجموعة من الخطوات و الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلم المتعلقة بالتحضير اليومي لتنفيذ الدرس، من تحديد الكفاءات المستهدفة من الدرس، تحديد الوسائل التعليمية و الأنشطة التعليمية وغيرها، و التي يتم قياسها بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم بمرحلة التعليم الابتدائي بالاعتماد على شبكة الملاحظة التي صممت لهذا الغرض.

➢**كفاية تنفيذ الدرس:** هو كل سلوك تدريسي سواء كان فعلا أو قولا أو توجيها يقوم به المعلم دخل القسم بهدف تحقيق اهداف الدرس من خلال تهيئة البيئة الصفية المادية و البشرية لضمان تفاعل و اتصال المتعلمين معه عن طريق طرح الأسئلة، و التعزيز، و استثارة الدافعية، و الشرح غيرها، والتي يتم قياسها بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها المعلم بمرحلة التعليم الابتدائي بالاعتماد على شبكة الملاحظة التي صممت لهذا الغرض و المتمثلة في (التهيئة للدرس أسئلة الدرس، والانتباه للدرس، والشرح للدرس، و الدافعية و التعزيز، والوسائل التعليمية، وإدارة الصف غلق الدرس).

➢**كفاية التقويم:** هي مجموعة من الإجراءات التي يقوم المعلم بممارستها بشكل مستمر قبل بداية الدرس واثناءه وبعد الانتهاء منه وبهدف الحصول على بيانات لمعرفة نقاط قوة المتعلمين لتعزيزها ونقاط الضعف لتداركها باستخدام أدوات مختلفة، التي يتم قياسها بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها معلم بمرحلة التعليم الابتدائي بالاعتماد على شبكة الملاحظة التي صممت لهذا الغرض المتمثلة في (التقويم التشخيصي، التكويني، الختامي).

3-بدائل الأجوبة:

هي متوفرة(مرة واحدة ،مرتان ،عدد المرات)، غير متوفرة .

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="2" rowspan="2"></td><td colspan="4">التنقيط</td><td colspan="2">عدد البدائل</td><td colspan="2">ملائمة البدائل</td><td>الاقتراح</td></tr>
<tr><td colspan="3">3</td><td>0</td><td>كاف</td><td>غير كاف</td><td>مناسب</td><td>غير مناسب</td><td rowspan="5"></td></tr>
<tr><td rowspan="3">الرقم</td><td rowspan="3">البند</td><td colspan="3">متوفرة</td><td rowspan="3">غير متوفرة</td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td><td rowspan="4"></td></tr>
<tr><td>بدرجة جيدة</td><td>بدرجة متوسطة</td><td>بدرجة ضعيفة</td></tr>
<tr><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

- تساؤلات الدراسة :

1- ما تأثير البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية؟

2- ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية؟

3- هل توجد علاقة بين الكفايات التدريسية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي (الدرجة الكلية والأبعاد) والأقدمية والمؤهل العلمي؟

-فرضيات الدراسة :

1- توجد فروق دالة في الكفايات التدريسية (درجة الكلية والأبعاد) بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي.

2- توجد فروق دالة في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي.

3- توجد فروق دالة في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي باختلاف الأقدمية والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- أهمية موضوع الكفايات التدريسية هو يعد من المواضيع الحديثة التي مازالت إلى حد الساعة يشغل اهتمام الكثير من الباحثين التربويين في كل المستويات الدراسية.

- تبرز أهمية الدراسة في الأداة المستخدمة (شبكة الملاحظة) التي تعد انسب أداة تكشف عن الاحتياجات التدريبية و مستوى الكفايات التدريسية للمعلمين.

- تبدو أهمية البرنامج التدريبي أثناء الخدمة في كسب معلمي المرحلة الابتدائية مهارات ومعارف وخبرات جديد تساعدهم في تطوير الكفايات التدريسية ينعكس إيجابيا على العملية التعلمية التعليمية.

– كذاك تظهر الأهمية في استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا) التي تعتبر احدث الاستراتيجيات التدريبية التي لاقت الاهتمام من قبل المشرفين و معدي البرامج التدريبية.

– أهمية المجموعات التعاونية في نقل الخبرات و المعارف بين أعضاء المجموعة التعاونية الوحدة

أو بين المجموعات كل حسب خبرته ومستواه المهني.

– تطوير وتحسين كفايات المعلمين التدريسية من الأمور التي تهتم بها وزارة التربية بالجزائر حتى تواكب التطورات والتغيرات الحديثة في المجال التربوي والتعليمي.

– توجيه أنظار التربويين والمسئولين عن برامج إعداد المعلمين وتكوينهم إلي الاهتمام باستخدام استراتيجيات جديدة للتعلم مثل التعلم التعاوني.

– اهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في التالي:

– بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

– تصميم شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

– قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني لتطوير الكفايات التدريسية.

– التعرف على علاقة الكفايات التدريسية بكل من المؤهل العلمي، والاقدمية.

شبكة الملاحظة (الصورة الأولية)

أبعاد الكفايات التدريسية	الرقم البند	البنود	مدى قياس البنود لأبعاد الكفايات التدريسية				قابلية البنود للملاحظة داخل القسم		البديل
بعد تخطيط			يقيس	لا يقيس	الصياغة اللغوية سليمة	الصيغة اللغوية غير سليمة	قابل للملاحظة	غير قابل للملاحظة	
بعد خطة الدرس	1	يحدد موضوع الدرس							
	2	يحدد عناصر الدرس							
	3	صياغة الكفاءات المستهدفة من درس بصورة جيدة							
	4	صياغة الكفاءات الدرس في مستوى المتعلمين							
	5	يصوغ أهداف سلوكية واضحة							
	6	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس							
	7	يختار الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس							
	8	يحدد الواجبات المنزلية للدرس							
	9	يحدد وسائل التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف							
	10	يضع خطة دراسية سنوية							
	11	يضع خطة دراسية شهرية ،أسبوعية							
	12	يضع خطة تدريس جيدة و مفصلة							
	13	يوزع الأنشطة في الدرس وفق الوقت المحدد							
بعد كفاية تنفيذ الدرس									
التهيئة	14	يهيئ للدرس بطريقة تجلب اهتمام المتعلمين							
	15	ينوع في أساليب التهيئة للدرس							
	16	يخصص للتهيئة وقتا زمنيا مناسبا							
	17	يوظف أحداثا من البيئة المحلية في عملية التهيئة للدرس							

	18	يهيئ بيئة صفية مناسبة للموقف التعليمي							
	19	يعلن عن أهداف الدرس في بداية الحصة							
	20	يربط بين أسلوب التهيئة وموضوع الدرس							
أسئلة الدرس	21	يوجه أسئلة مناسبة لموضوع الدرس وأهدافه							
	22	يوجه أسئلة واضحة من حيث الالفاظ والمعاني							
	23	يتيح فرصة للمتعلمين للتفكير بعد طرح السؤال							
	24	يعطي للمتعلمين فرصة لطرح اسئلتهم							
	25	يطرح أسئلة في الوقت المناسب لها أثناء الدرس							
	26	يوزع الأسئلة بشكل عادل على المتعلمين							
	27	يطرح الأسئلة بأكثر من صياغة							
الانتباه للدرس	28	يستخدم أساليب مختلفة لجذب انتباه االمتعلمين للدرس							
	29	يغير من نبرات الصوت و شدته ونوعيته و يتحدث بسرعة مناسبة							
	30	الشروع مباشرة في الدرس بعد انتباه المتعلمين							
	31	يراعي التدرج المنطقي في عرض الدرس							
	32	يستخدم أساليب التركيز (التركيز اللفظي ،الإشاري ، اللفظي الإشاري							
	33	يصمت برهة أثناء الحديث							
الشرح للدرس	34	يراعي مراحل الدرس (وضعية الانطلاق مرحلة بناء التعلمات ،مرحلة استثمار المكتسبات							
	35	ينوع في الأمثلة للتأكد فهم المتعلمين							
	36	يستخدم أمثلة و شواهد توضيحية							
	37	تربط محتوى الدرس بأهدافه							
	38	يربط بين الخبرات السابقة والجديدة عند تقديم الدرس							
الدافعية و التعزيز	39	يحرص على إثارة دافعية المتعلمين							
	40	يستخدم الوسيلة المؤثرة في نفسية المتعلمين							
	41	يربط بين الدرس وميول المتعلمين							
	42	يستخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب							
	43	ينوع في أساليب التعزيز							
	44	يستعمل عبارات الثناء والتشجيع							

	45	يحفز المتعلمين على المشاركة في الدرس							
الوسائل التعلمية	46	يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة ومناسبة							
	47	يعرض الوسيلة في الوقت والمكان المناسب لها							
	48	يوظف الكتاب المدرسي في تنفيذ الدرس							
	49	يشرك المتعلمين في استعمال الوسائل التعليمية							
	50	يستخدم اكثر من وسيلة في الدرس							
	51	ينظم استخدام السبورة بشكل جيد أثناء الدرس							
	52	يحافظ على الهدوء والنظام في القسم							
	53	يعطي عبارات وارشادات لضبط القسم							
	54	يتابع ويوجه أكثر من تلميذ في آن واحد							
	55	يتحكم في الإجابات الجماعية للتلاميذ							
	56	يتدخل لمعالجة المواقف الطارئة في القسم							
غلق الدرس	57	يقوم بتوجيه التلاميذ لنهاية الدرس							
	58	ينهي الحصة في الوقت المحدد لها							
	59	ينهي الحصة بملخص شفوي أو كتابي							
بعد التقويم									
التقويم	60	يطرح أسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية للتلاميذ							
	61	يجرى التقويم في الوقت المناسب							
	62	يستفيد من نتائج التقويم القبلي ليحدد مواطن القصور و القوة لدى التلاميذ							
	63	يقوم بالتقويم التكويني في نهاية كل مهمة تعليمية							
	64	يراقب أداء التلاميذ اثناء إنجاز النشاط الصفي							
	65	يطرح الأسئلة في جميع مراحل الدرس للتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة							
	66	محاولة الاستفادة من نتائج التقويم التشخيصي في تحديد مواطن القصور و القوة في التعلم							
	67	يقوم بالتقويم النهائي من خلال أسئلة (صفية، نشاط صفي ، فرض فجائي							
	68	شمولية التقويم الختامي لجميع أهداف الدرس							

الملحق رقم (2)

قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

اسم الأستاذ المحكم	الرتبة	التخصص	الجامعة
احمد قندوز	أستاذ محاضر	علوم التربية	ورقلة
بوبكر دبابي	أستاذ محاضر	علم التدريس	ورقلة
بلخير طبشي	أستاذ محاضر	علم التدريس	ورقلة
يمينة خلادي	أستاذ التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	ورقلة
فاتح الدين شنين	أستاذ محاضر	علم التدريس	ورقلة
قاسم بوسعدة	أستاذ محاضر	علوم التربية	ورقلة
عبد الوهاب عليلي	أستاذ محاضر	القياس علم النفس و التربية	تبيازة
صليحة لغزالي	أستاذ محاضر	القياس علم النفس و التربية	المدية
نورة بوعيشة	أستاذ محاضر	علم التدريس	ورقلة
إبراهيم الشرع	أستاذ التعليم العالي	مناهج و التدريس	الأردن
عبد الحسين رزوقي الجبوري	أستاذ محاضر	علم النفس التربوي قياس وتقويم	العراق
خالد مظهر العدواني	أستاذ محاضر	مناهج و طرق التدريس	عمان

الملحق رقم(3)

شبكة الملاحظة في صورتها النهائية

بيانات شخصية :

المدرسة: ....

الأقدمية : **مرسم** ☐ **غير مرسم** ☐

المؤهل العلمي : جامعي ☐ غير جامعي ☐

معلم / معلمة

تاريخ الملاحظة ....

الكفايات التدريسية	الدرجات			
	جيدة	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة
1- يحدد موضوع الدرس				
2- يحدد عناصر الدرس				
3- صياغة الكفاءات المستهدفة من درس بصورة جيدة				
4- صياغة الكفاءات الدرس في مستوى التلاميذ				
5- يصوغ أهداف سلوكية واضحة				
6- يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس				
7- يختار الأنشطة التعليمية المناسبة للدرس				
8- يحدد الواجبات المنزلية للدرس				
9- يحدد وسائل التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف				
10- يضع خطة دراسية سنوية				
11- يضع خطة دراسية شهرية ،أسبوعية				
12- يضع خطة تدريس جيدة و مفصلة				
13-يربط بين أسلوب التهيئة وموضوع الدرس				
14- يهيئ الدرس بطريقة تجلب اهتمام التلاميذ للدرس				
15- ينوع في أساليب التهيئة للدرس				
16- يخصص للتهيئة وقت زمنيا مناسبا				
17- يوظف احداثا من البيئة المحلية في عملية التهيئة				
18- يعلن عن اهداف الدرس في بداية الحصة				
19- يوجه أسئلة تخدم أهداف الموضوع وتهيئ للدرس				
20- يتيح فرصة للتلاميذ للتفكير بعد طرح السؤال				
21- يعطي للتلاميذ فرصة لطرح اسئلتهم				
22- يراعي التدرج المنطقي في عرض الدرس				

23- يراعي مراحل الدرس (وضعية الانطلاق ،مرحلة بناء التعلمات ، مرحلة استثمار المكتسبات				
24- يستخدم امثلة متنوعة لإيصال المعلومة للتلاميذ				
25- يربط ين الخبرات السابقة و الجديد عند تقديم الدرس				
26- يستخدم الوسيلة المؤثرة في نفسية التلاميذ				
27-ستخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب				
28-ينوع في أساليب التعزيز				
29- يستعمل الوسيلة المناسبة بما يتوافق وأهداف الدرس و البيئة المحيطة				
30- ينوع الوسائل في موضوع واحد بما يخدم أهداف الدرس				
31- ينظم استخدام السبورة بشكل متوازن أثناء الدرس				
32- يحافظ على الهدوء و النظام في القسم				
33- ينظم إجابات التلاميذ الجماعية				
34- يتدخل لمعالجة المواقف الطارئة				
35- ينهي الحصة في الوقت المحدد				
36- يجري التقويم في بداية الحصة				
37- يراقب أداء التلاميذ اثناء إنجاز النشاط الصفي				
38- يطرح الأسئلة في جميع مراحل الدرس للتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة				
39- يستفيد من نتائج التقويم التشخيصي في تحديد مواطن القصور و القوة في التعلم				
40- يقوم بتقويم النهائي من خلال (أسئلة موجه للتلاميذ، فرض فجائي ، نشاط صفي				

الملحق رقم 4 :البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني

استمارة تحكيم البرنامـــــــــــــــــــــج التدريبـــــــــــــــــــي

العبارات	مناسبة	غير مناسبة	نوعا ما	مقترحات
أهـــــداف الـــــبرنامـــج				
– يتضمن البرنامج أهـداف عامــــة				
– يتضمن البرنامـج أهـــداف خاصـــة				
– تتسم أهداف البرنامج بالواقعية والقابلية للتطبيق				
– تنسجم أهداف البرنامج مع الحاجات التدريبــية الفعلية لمعلمين				
– توضح الأهداف ما ينبغي على المعلمين أن يقوموا به				
عدد الأهداف كاف في كل جلسـة تدريبيـــة				
الأهداف متنوعة في كل جلسـة تدريبــية				
مـحـتـوي البرنامــــج				
يتصف المحتوي الذي يتضمنه البرنامج بالتنـوع والتكامل				
يتفق المحتوي مع الاحتياجات التدريبية الفعليـــة للمعلمين				
الأمثلة التوضيحية مناسبة لمحتوي البرنامـــج				
– محتوي البرنامج متنوع من حيث العرض والأسلوب				
تقـــويــــــم البرنامـــج				
– يرتبط أجــراء التقويـــم بأهداف البرنامج				
– يرتبط أجراء التقويــم بالأنشطـــة				
–أداة التقــويــــم مناســــبة				

البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)

يعد البرنامج التدريبي المعد في هذه الدراسة احد الأدوات المراد منها تحقيق أهدافها، وهو برنامج مخطط ومنظم يستند إلى استراتيجية التعلم التعاوني، يتضمن البرنامج مجموعة من المحاضرات، و الأنشطة التدريبية، و الاختبارات التحصيلية، والواجبات المنزلية من أجل تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي.

1-تعرف الطالبة البرنامج التدريبي: هو مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة والأساليب والطرق ذات الأهداف المحددة وفق خطوات إجرائية متتابعة التي تستند إلى استراتيجية التعلم التعاوني(التعلم معا)، ويتضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة التدريبية التعاونية والمحاضرات الهادفة المقصودة، لتطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي من خلال المشاركة الفاعلة والإيجابية بين المجموعات التعاونية، حيث لا يتعدى مجموع كل مجموعة تعاونية 5 معلمين، حيث يتعلمون من بعضهم البعض من خلال المناقشة، وتوضيح موضوع الجلسة التدريبية، عبر توزيع الأدوار فيما بينهم، يحتوى البرنامج التدريبي على مجموعة الجلسات التدريبية عددها أربع عشر جلسة محددة زمنيا ومكانيا يتم إعداده وتنفيذه من قبل الباحثة.

2- خطوات تصميم البرنامج التدريبي :

بعد الاطلاع و البحث في الأطر النظرية، و الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء البرامج التدريبية و الجلسات التدريبية، من حيث الأساليب المستخدمة في التدريب و التكوين المعلمين قبل و أثناء الخدمة، فكانت المراجع المعتمد عليها كالتالي :

- مراجع تتعلق بالأسس النظرية المتعلقة بالكفايات التدريسية.
- مراجع متعلقة بالخطوات إعداد البرامج التدريبية.
- مراجع متعلقة باستراتيجية التعلم التعاوني.
- مراجع تتعلق بأعداد المعلمين.

ومن المتفق عليه ان أي برنامج تدريبي له مكوناته و عناصره الأساسية تم بناء البرنامج التدريبي المقترح و فق ست خطوات و هي كالتالي:

☜**الفئة المستهدفة من البرنامج :**

تم اختيار عينة البرنامج من مدراس الابتدائية بمدينة ورقلة بعد تطبيق الاختبار القبلي باستعمال شبكة الملاحظة، تتضمن عينة (40) فردا من المعلمين الذين تم تحديدهم طبقا لشبكة الملاحظة من إعداد الباحثة، انهم مختلفين في مستوى الكفايات التدريسية، يتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين احدهما تجريبية و لأخرى ضابطة، يطبق عليها البرنامج التدريبي والضابطة لا تخضع لأية إجراءات تدريبية .

☜**تحديد الأساليب و الوسائل التي تحقق الأهداف :**

يهدف البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الكفايات المعلمين التدريسية في مرحلة التعليم الابتدائي، ونظرا لأهمية التقويم فأنه يقترح استخدام الأساليب التقويم التالية :

✎**الأساليب :**

➢**المحاضرة** :تتمحور حول الكفايات التدريسية و استراتيجية التعلم التعاوني.

➢**حلقات النقاش** : جلسات البرنامج، أوراق العمل، التغذية الراجعة.

➢**أوراق العمل** :عبارة عن أسئلة تتمحور حول الكفايات التدريسية(التخطيط، تنفيذ الدرس، التقويم)

➢**التغذية الراجعة:** عبارة عن أسئلة (واجبات منزلية) تقدم للمعلمين المتدربين بعد نهاية الجلسة التدريبية).

➢**الاختبارات** : عبارة عن أسئلة متنوعة تتمحور حول كل جلسة تدريبية تقدم للمعلمين نهاية كل جلسة تدريبية .

✎**الوسائل التدريبية :**

➢جهاز العرض.

➢ السبورة.

➢جهاز الحاسوب.

➢أشراطه فيديو.

✍**تحديد فريق العمل :**

الباحثة : معدة البرنامج التدريبي و المطبقة له .

أستاذ مكون : مساعد الطالبة في إعداد البرنامج من خلال تقديم نصائحه و خبراته.

المفتش التربوي : مسؤول عن متابعة النواحي الإدارية للبرنامج و توفير المستلزمات.

3-أهمية البرنامج التدريبي :

تتضح أهمية البرنامج في الاستراتيجية التي يقوم عليها و مدى فاعليتها في تطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

تتضح أهمية البرنامج في كونه يعتمد على استراتيجية التعلم التعاوني حيث يتعاون الافراد في مجموعات تعاونية، هو ما يسمح في اقتصاد الوقت و الجهد.

4-أهداف البرنامج التدريبي :

البرنامج التدريبي يهدف إلى :

☜**الهدف العام :** يهدف البرنامج التدريبي إلى تطوير الكفايات التدريسية باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني.

☜**الأهداف الخاصة :**

- تعرف على ماهية التعلم التعاوني.
- تعرف على الكفايات التدريسية.
- تعرف على كفاية تهيئة الدرس.
- تعرف على كفاية طرح أسئلة الدرس.
- تعرف على كفاية الانتباه للدرس.
- تعرف على كفاية شرح الدرس.
- تعرف على كفاية الدافعية و التعزيز.
- تعرف على كفاية الو سائل التعليمية.
- تعرف على كفاية إدارة الصف .
- تعرف على كفاية غلق الدرس.
- تعرف على كفاية التقويم.

➢تعرف على الاختبارات التحصيلية.

✐مرحلة التنفيذ :

يتألف البرنامج التدريبي أربعة عشرة جلسة (14) جلسة تدريبية كل جلسة مكملة للجلسة التي تليها و تكمل التي سبقتها مما يؤدي إلى تحقيق هدف البرنامج التدريبي المدة الجلسة الزمنية لكل جلسة حددت بـــ (45) دقيقة .

✐مرحلة التقويم:

✍**تقويم قبلي** : الذي تم إجراؤه قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح، وذلك بتطبيق شبكة ملاحظة للمعرفة مدى امتلاك عينة الدراسة للكفايات التدريسية .

✍**تقويم تكويني** : ويتم من خلال تقويم أداء المعلمين للتغذية الراجعة، و الاختبارات والأنشطة التدريبية و ملاحظة الطالبة و أراء المجموعة التدريبية.

✍ **تقويم النهائي** : ويتم بعلا الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي وذلك من خلال تطبيق البعدي باستخدام شبكة ملاحظة.

الجلسة التدريبية الأول : التعريف بالبرنامج التدريبي

أهداف الجلسة :

- تعارف أعضاء المجموعة التدريبية و الباحثة.
- تعريف بالبرنامج التدريبي .
- تعريف بعدد الجلسات و مواعيدها.
- مدة الجلسة :45 د

الجلسة التدريبية الثانية: استراتيجية التعلـم التعاونـي (التعلم معا)

يعتبر التدريب، والتكوين، و إعداد المعلمين إثناء الخدمة باستخدام استراتيجيات حديثة إحدى التوجهات الجديدة التي اهتمت بها مؤسسات التربية و التعليم اهتماما كبيرا لأهميتها في تطوير المعلمين مهنيا، فالفرد يتعلم، و يتدرب، و يعمل بالكفاءة ضمن جماعات، ومن بين الاستراتيجيات التي تقوم على مبدأ التعاون في مجموعات إلا و هي استراتيجية التعلم التعاوني حيث يتعاون من 3 إلى 6 إفراد مختلفين في المستويات من اجل تحقيق الهدف المشترك المراد الوصول إليه.

وفي هذه الجلسة التدريبية نتطرق إلى التالي:

➢**أهداف الجلسة:**

- تعرف المعلمين على مفهوم التعلم التعاوني.
- تعرف المعلمين على أهمية استراتيجية التعلم التعاوني .
- تعرف المعلمين على مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني.
- تعرف المعلمين على أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني.
- تعرف المعلمين على مزايا استراتيجية التعلم التعاوني.

1-تعريف التعلم التعاوني: من بين التعاريف التعلم التعاوني نذكر :

✓ تعريف (**Hijzen & Vedder2007**) :

هو مجموعة من المبادئ التدريسية التي تصف كيف يمكن أن يتعلم الطلبة مع بعضهم البعض ومن ثم يحققوا أهدافهم المشتركة المصرح بها في المهمات الأكاديمية المختلفة في الصف.

✓تعريف(Jones**&** Caston2008): هو العلاقات الإيجابية التي تظهر حين يتم خلق رابط إيجابي بين الطلبة في محاولتهم تحقيق هدف جماعي مشترك (الخفاف، 2013، ص36).

2-أهمية استراتيجية التعلم التعاوني:

تتجلى أهمية استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) في ما يلي :

- يمكن المتعلمين(المعلمين المتدربين) الوصول إلى تدريب ذو معنى.
- يوفر فرص لضمان نجاح المتعلمين (المعلمين المتدربين) جمعيا.
- استخدام التفكير المنطقي في المناقشة.
- يتعلم المتعلم (المعلم المتدرب) من خلال التحدث، والاستماع، والشرح، والتفسير، والتفكير مع الآخرين، ومع نفسه.

3-فوائد استراتيجية التعلم التعاوني: من بين فوائد استراتيجية التعلم التعاوني نذكر:

- تحسين قدرات التفكير.
- نمو العلاقات الإيجابية.
- زيادة الثقة.
- نمو مهارات التعاون مع الاخرين.

✍**أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني :** توجد أكثر من ثمانين استراتيجية في التعلم التعاوني واختارنا من بينهم استراتيجية التعلم معا.

☜**استراتيجية التعلم معا :** تقوم هذه الاستراتيجية على مهارات التفاعل اللفظي ، ويتم فيها تقسيم الإفراد إلى مجموعات يساعد بعضهم بعضا في الواجبات والقيام بالمهام ،ويتشاركون في تبادل الأفكار وذلك لتحقيق هدف مشترك ويتم تقويم كل مجموعة ، بالمقارنة أداء المجموعة ككل بالأداء السابق تبعا لمتوسط الأداء الفردي لأعضائها، في هذه الاستراتيجية يتم تقسيم الأفراد من (4−2) فرد يعملون فيما بينهم من اجل تحقيق مهمات معينة، وكل مجموعة لديها خطة عمل تتضمن الأهداف الأسئلة الأنشطة التدريبية، يخضع الأفراد فيها إلى اختبار فردى وكذلك تقويم المجموعة ككل.

✍**خطوات تنفيذ استراتيجية التعلم معا: تتم خطوات استراتيجية التعلم معا كالتالي:**

☝تحديد أهداف تعليمية المراد تحقيقها.

☝اختيار موضوع للدراسة يمكن تعليمه (للمتدربين) في مدة محددة يحتوي على فقرات يستطيع تحضيرها.

☝ يستطيع المدرب عمل اختبار فيها.

☝عمل ورقة (صحاف عمل) منظمة من قبل مدرب لكل موضوع دراسي (تدريبي) يتم فيها تقسيم الموضوع إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة فكل فقرة.

☝تنظيم فقرات التعلم والاختبار، يتم انجاز صحفية عمل تحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدى إلى تنظيم بين وحدات التعلم وتقويم مخرجات المتعلمين.

☝تقسيم المعلمين إلى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات، والخصائص، والمستويات الكفايات التدريسية.

☝إعطاء كل معلم دورا غير ثابت (القائد، الملخص، القاري، المقوم، الباحث، المسجل .. الخ)

☝تشكل مجموعات تعاونية مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية فتتكون مجموعات تعاونية جديدة تقوم كل منها بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التدريبية.

☝بعد أن تكمل مجموعات المندوبين دراستها ووضع خططها يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية، حسب أدوارهم أو واجباتهم، وعلى كل مجموعة ضمان أن كل عضو يتقن ويستوعب المعلومات والمفاهيم والقدرات المتضمنة في جميع المادة التعليمية.

☝خضوع جميع المعلمين المتدربين لاختبار فردى حيث أن كل معلم أو معلمة هو المسؤول شخصيا عن إنجازه، ويتم تدوين العلامة في الاختبار لكل معلم على حده ثم تجمع علامات تحصيل المعلمين للحصول على إجمال درجات المجموعات.

🖎حساب درجات التحصيل للمجموعات، ثم تقدم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة بزيادة درجتين إلى علاماتها التي تحصلت عليها المجموعة.

✍مراحل استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) :

تمر استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) بأربعة مراحل وهي :

1-التخطيط والإعداد:

✓تحديد الأهداف وصياغتها .

✓تحديد حجم المجموعات من (5) معلمين حسب طبيعة الموضوع و الوقت المتاح واختلاف القدرات بينهم ، والمجموعات تكون غير متجانسة .

✓تحديد الفترة الزمنية اللازمة لكل نشاط أو موقف تعليمي (تدريبي).

✓تهيئة البيئة التعليمية (التدريبية) (الجلوس، طريقة العمل)

✓إعداد المواد التعليمية (التدريبية) اللازمة.

✓مراجعة المتطلبات السابقة للمعلمين المتدربين.

2-تنظيم العمل :

✓توزيع المهام المعلمين المشاركين.

✓تقوم الطالبة بأحداث الاعتماد المتبادل إثناء التعلم بين المتعلمين .

✓تطلب الطالبة تقديم عمل موحد أو تقرير من كل مجموعة .

✓يحدد المسؤوليات الفردية ويتم تحديد قائد لكل مجموعة ومقرر يكتب النتائج.

✓تقوم الطالبة بتقويم المجموعة، كل معلم على حده.

✓تكليف المعلمين بكتابة تقرير.

3-المراقبة والضبط :

✓ملاحظة سلوك المعلم.

✓تقديم المساعدات لأداء المهمة.

✓الإجابة عن الأسئلة والاستفسارات وتقييم أداء المعلمين.

✓إنهاء الدرس.

4-التقويم : بتطبيق أدوات التقويم المناسبة التي شأنها تعرف مدى تحقيق الأهداف.

خطوات تنفيذ درس باستراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا) :

تتجلى خطوات تنفيذ درس باستراتيجية التعلم التعاوني كالتالي :

✓تحديد الهدف.

✓تحديد المسؤولية الجماعية.

✓اختيار وحدة او موضوع للدراسة

✓عمل ورقة منظمة من قبل المعلم (المدرب) لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة إلى وحدات صغيرة، بحيث تحتوى هذه القائمة بالأشياء المهمة في كل فقرة.

✓تنظيم فقرات التعلم (التدريب).

✓تقسيم الإفراد (المعلمين المتدربين).

المراحل التي يمر بها الدرس باستراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا):

يمر درس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني بالمراحل التالية :

المرحلة الأولى :

✓طريقة توزيع المتعلمين (المعلمين المتدربين) داخل القسم :

✓توزيع المتعلمين (المعلمين المتدربين) حسب الفروق الفردية (مستوى الكفايات التدريسية)

✓اختيار قائد أو منسق لكل مجموعة يتغير في جلسة تدريبية القادمة.

✓ألا يزيد عدد المجموعة الواحدة عن خمسة أفراد.

✓أن يكون شكل المجموعات على شكل دائري.

✐**المرحلة الثانية :**

✓توزيع إدارة وقت الحصة .

✓تعطي عشرة دقائق للعصف الذهني لكل مجموعة حسب موضوع الدرس.

✓عشرة دقائق لتقديم الأفكار المتواصل إليها في المجموعة من طرف رؤساء المجموعات، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تكرار الأفكار الموضوع من قبل المجموعات الأخرى.

✓تسجيل الأفكار على السبورة من قبل المنسق أو من قبل المعلم.

✐**المرحلة الثالثة :**

☜دور المعلم (المدرب) في هذه المرحلة :

يعطى عشرون دقيقة من زمن الحصة في إبراز النقاط التوضيحية لموضوع الدرس و إعطاء أمثلة توضيحية حسب الشرح المطلوب تقديمه للمتدربين من خلال النقاط التي لم يبرزها المتدربين إثناء استعراض الأفكار الرئيسية و الإشادة للمجموعات التي حققت أقصى توضيح لموضوع الدرس التدريبي.

✐**المرحلة الرابعة:**

☜دور التقويم والمراجعة :

الوقت مخصص من زمن الحصة إلى المناقشة والحوار حول الأفكار التي قدمتها المجموعات وحسب ما شرح المدرب للموضوع ، واستثارة المدربين حول التساؤلات والاستفسارات المتعلقة بموضوع التدريب التي لم تكون واضحة لديهم داخل المجموعة، إثناء الجزء الأول من الجلسة التدريبية.

يحاول المدرب أثناء هذه المرحلة معرفة الإجابة من المتدربين أن تكون الإجابة جماعية من نفس المجموعات ومن جميع المتدربين دون النظر إلى مستويات المتدربين العالية، لان هدف من الجلسة التدريبية تحقق بنسبة عالية و إتاحة الفرصة للمتدربين في المشاركة الإيجابية في استيعاب موضوع الجلسة التدريبية.

الجلسة التدريبية الثالثة :الكفايات التدريسية

أهداف الجلسة :

- تعرف المعلمين على تعريف الكفاية.
- تعريف الكفايات التدريسية.
- تصنيف الكفايات التدريسية.

1- تعريف الكفاية:

➢**لغة:** بن منظور في لسان العرب الكفاية مشتقة من كفي، يكفي، كفاية إذا قام بالأمر (بن منظور، ص225)

المعاجم العربية كفته الشيء: يكفي كفاية ، فهو كاف إذا حصل به الاستغناء عن غيره ، واكتفيت بالشيء استعنت به كل شيء يساوي ، صار مثله فهو مكافئ له.

➢**اصطلاحا :**

تعرف الفتلاوي (2003): قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية مهارية، ووجدانية)، تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة(ص47).

تعريف الكفايات التدريسية :

الأزرق (2000) " امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف و المهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أداءته و توجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان ، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض " (ص19)

تصنيف الكفايات التدريسية :

كفاية تخطيط ، كفاية تنفيذ الدرس ، كفاية تقويم

كفاية تخطيط الدرس: التخطيط هو محاولة التحكم في مستقبل نشاط أو مجموعة من الأنشطة و محاولة توجيه هذه الأنشطة نحو أهدافها بقصد الوصول إلى أقصى درجة من الإنجاز والكفاءة

➢**تنفيذ الدرس:** سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ ، وتعد كفاية التنفيذ المحك العلمي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة.

➢**تقويم الدرس :** المساعدة على تحسين وتطوير خطة التدريس و البرنامج التعليمي المتمثل في متابعة تقديم الطلبة في تعلم المفاهيم و المعلومات الجديدة كعملية متواصلة وملازمة لعملية التدريس (الأزرق، 2000، ص27).

الجلسة التدريبية الرابعة : كفاية التخطيط

أن نجاح أي عمل لابد له من تخطيط جيدا قبل الشروع في تنفيذه ، لذا يقوم المعلم قبل تنفيذ درسه بالعملية التخطيط حتى يبتعد عن العشوائية و الارتجالية ويضمن سير الحصة الدراسية بالطريقة منظمة و ممنهجة علميا ، من صياغة الأهداف، و تحليل المحتوى، و تحديد الوسائل التعلمية و الأنشطة التعلمية، و الواجبات المنزلية، و غيرها من عناصر الموقف التعليمي، تعتبر العملية التعليمية من بين العمليات الصعبة و المعقدة التي يجب أن يسبقها تخطيط جيدا قبل تنفيذها.

في هذه الجلسة التدريبية نتطرق إلى التالي :

✍**أهداف الجلسة :**

☜تعرف المعلمين على تعريف التخطيط.

☜تعرف المعلمين على أهمية التخطيط.

☜تعرف المعلمين على شروط التخطيط.

☜تعرف المعلمين على مستويات التخطيط .

☜تعرف المعلمين على العوامل المؤثرة في التخطيط.

☜تعرف المعلمين على مبادئ التخطيط لعملية التدريس.

1- تعريف التخطيط :

تعرف الفتلاوي (2003) التخطيط " تصور المعلم المسبق للموقف و الإجراءات التدريسية التي يضطلع بها و المتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، والتعليمية المنشودة، وهذه العملية تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس أولا ثم صياغة أهداف التدريس، و تحديد طرائق و استراتيجيات التدريس و الخطوات التالية تباعا "(55)

2-أهمية التخطيط :

تتجلي أهمية التخطيط في العملية التعلمية فيمايلي :

✍ يساعد المعلم في اختيار :

➢ صياغة و تحديد الأهداف التعليمية على شكل نواتج سلوكية يمكن ملاحظتها و قياسها.

➢ المحتوى الذى سيقدمه لمتعلمين .

➢النشاطات التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها .

➢استراتيجيات التدريس المناسبة للمحتوى.

➢الوسائل التعليمية المناسبة ذات العلاقة بالدرس .

➢اكتساب مهارات إدارة الصف .

➢أساليب القياس و التقويم المناسبة لمعرفة مدى و مقدار ما تحقق من أهداف تعليمية .

➢اكتساب تغذية راجعة تنفيذه في تحسين المتعلمين.

✍**التخطيط الدراسي يجعل من التدريس عملية علمية :**

🖎يساعد على تحديد بوضوح الكفاءات المنشودة ، و الا هداف التعليمية المرتبطة بها

🖎يضمن انتقاء المحتوى المناسب و الاستخدام الأمثل للوسائل و الموارد ذات العلاقة.

🖎يجنب المعلم في الوقوع في لمواقف الحردة و اتخاذ القرارات الاعتباطية

🖎يساعد علي تنظيم الوقت و توزيعه على الأنشطة المقررة توزيعا وظيفيا .

🖎يزيد من معرفة المعلم لمركبات المنهاج و محتويات المواد الدراسية و مدى إسهامها في بناء الكفاءات مما يزيد من ثقة المعلم في نفسه

يوفر جو من الأمن النفسي و التفاعل الإيجابي بين المعلم و المتعلمين مما يدفع إلي مضاعفة بذل الجهد لبلوغ الأهداف .

يسهل عملية التقويم ، ويساهم في تطوير مستوى التعلم ة تحسين نوعيته.

يساعد على تكييف و تعديل المناهج الدراسية حسب خصوصيات القسم و التغيرات الطارئة.

3-شروط التخطيط :

من بين شروط التخطيط نذكر التالي :

- مرنا قابلا للتعديل .
- واقعيا قابلا للتطبيق .
- يشمل كل الجوانب العملية التعليمية التعلمية
- يغطي فترة زمنية معينة
- يتيح تقويم جميع الجوانب المرتبطة بالخطة.

4-مستويات التخطيط :

تشمل عملية التخطيط على ثلاثة مستويات، تخطيط قصير المدى الذي يكون في فترة زمنية كالتخطيط اليومي لدرس أو مجموعة حصص، تخطيط متوسط المدى كالتخطيط الفصلي أو الشهري ، والتخطيط السنوي الذي يكون لمدة طويلة عام دراسي ،وكل هذا يجب على المعلم معرفته وفهمه حتى يكون عمله منظم وجيدا.

تخطيط قصير المدى: هي خطة تغطي فترة زمنية قصيرة كالتخطيط اليومي لدرس او لمجموعة من الحصص و عليه فهذه الخطة ترتبط بالدرس و مكوناته و بالمتعلمين سوف يتعلمون هذا الدرس .

تخطيط متوسط المدى: وهو التخطيط الذي يغطي فترة زمنية متوسطة كالتخطيط الفصلي او الشهري للتعلمات أو التخطيط للوحدة تعليمية وعليه فهو جزء من التخطيط السنوي يشمل جميع مكوناته مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الحاصلة على سير الدروس كالعطل الغيابات.

تخطيط بعيد المدى : هو التخطيط السنوي للتعلمات. و الذي يتم في مدة طويلة (عام دراسي)، و هو تخطيط للكفاءات و الأهداف و المحتويات المبرمجة و توزيعها على أشهر السنة الدراسية في إطار الوحدات التعليمية .

ويتضمن التخطيط السنوي التالي :

- الكفاءات الختامية و المرحلية القاعدية الواردة في المنهاج المرتبطة بكل نشاط تعليمي و الأهداف العامة و الخاصة للمادة
- محتويات المادة الدراسية المقررة من خلال عناوينها و مفرداتها الأساسية وفق الزمن المحدد للدراسة
- تحديد الزمن و تقسيمه على مختلف الأنشطة المقررة حسب ما هو محدد في المناهج الرسمية
- ضبط طرق ووسائل تقويم التعلمات أثناء العام الدراسي.

عناصر الخطة السنوية (خطة بعيدة المدى) :

- الأهداف التعليمية العامة بمجالاتها الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية) .
- المادة التعليمية المحتوى و تشمل الموضوعات التي يتضمنها المحتوى.
- الأنشطة التعليمية التعلمية و أساليب التدريس و طرائقه .
- وسائل و أساليب تكنولوجيا التعليم المتاحة .
- وسائل وأساليب التقويم المناسبة.
- الزمن اللازم لتدريس كل موضوع ، وكل وحدة كما و توقيتا .
- التغذية الراجعة.

المدرسة :........................

القسم :............................

المادة :................. .. ..

عدد الحصص:.....................

العام الدراسي :...................

الشهر	الأسبوع	الأهداف العامة	موضوع الوحدة	المفاهيم الواردة	الأنشطة	وسائل التقويم	التغذية الراجعة
سبتمبر	الأول						
	الثاني						
	الثالث						
	الرابع						

نموذج لخطة بعيدة المدى

الوحدة :.................

المستوى :............................

النشاط :...................

الزمن :...............................

الموضوع :.................

الوسائل :..............................

الكفاءة المستهدفة :..........

مؤشر الكفاءة :........................

سير الحصة	أهداف التعلم	وضعيات و محتويات التعلم	التقويم
وضعية الانطلاق			التشخيصي
مرحلة بناء التعلمات			التكويني
مرحلة استثمار المكتسبات			التحصيلي

نموذج لخطة إعداد درس وفق المقاربة بالكفاءات

التاريخ .... الموافق ....

الفترة الصباحية :

التوقيت	النشاط	الموضوع	الكفاءة المستهدفة	رقم الحصة	الملاحظات

سجل العمل اليومي للأنشطة

5-العوامل المؤثرة في عملية التخطيط :

عملية التخطيط مثلها ككل العمليات تتأثر بالمجموعة من العوامل منها ما تعلق بالمعلم وأخرى بالمتعلم ، التنظيم ، المنهج التعليمي.

☜**عوامل تتعلق بالمعلم منها :** الخبرة، أسلوب التنظيم ، معرفة المعلم للمحتوى و لأهداف الدروس و توقعاته ، مشاعر الأمن و الضبط.

☜**عوامل خاصة بالتلميذ :** الحاجات الجسمية، الحاجات السيكولوجية ،الحاجات الدراسية مستويات الدافعية ،خصائص التلميذ الثقافية، خصائص الجماعة، توقعات التلميذ .

☜**عوامل التنظيم** : الجدول الزمني، أنواع التخطيط، أعداد التلاميذ

☜**عوامل المنهج التعليمي :** طبيعة المادة الدراسية، استراتيجيات التدريس، المواد التعلمية المتوافرة.

6-مبادئ التخطيط لعملية التدريس :

أهم مبادئ التخطيط نذكر التالي :

- ✓ ربط الخبرات التعليمية الجديدة بخبرات التلاميذ السابقة .
- ✓ وضوح الأهداف التعليمية .
- ✓ مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم
- ✓ إتاحة الفرصة للتلاميذ للاشتراك في العملية التعليمية بحواسهم :
- ✓ أن تتناسب المستويات التعليمية التي يطلبها المعلم من تلاميذه مع استعداداتهم و قدراتهم و إمكاناتهم

- ✓ تقديم المادة التعليمية في صورة وحدات دراسية ذات معنى واضح .
- ✓ البحث عن الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى مواجهة صعوبة التعلم.
- ✓ ينبغي على المعلم أن يكسب مهارات التخطيط لدروسه.

الجلسة التدريبية الخامسة : كفاية التهيئة للدرس

تمهيد

تعد كفاية تنفيذ الدرس من بين الكفايات التدريسية التي تالي كفاية التخطيط ،التي فيها يشرع المعلم في تقديم الدرس من خلال مجموعة من الكفايات الفرعية التي منها كفاية التهيئة للدرس كفاية طرح الأسئلة ، كفاية جذب الانتباه، وأخرها غلق الدرس، وكل الكفايات المندرجة ضمن كفاية تنفيذ الدرس عليه الإلمام بها حتى يكون درسه منظما جيدا، و تعتبر كفاية التهيئة للدرس أول كفايات الفرعية لكفاية تنفيذ الدرس التي بها يهيئا المعلم التلاميذ ذهنيا، و وجدانيا، و جسميا للتعلم الدرس جديد.

في هذه الجلسة التدريبية نتعرض للعناصر التالية :

✍أهداف الجلسة :

☜تعرف المعلمين على مفهوم التهيئة.

☜تعرف المعلمين على أهداف التهيئة.

☜تعرف المعلمين على أنواع التهيئة.

☜تعرف المعلمين على مدة زمنية للتهيئة.

☜تعرف المعلمين أساليب التهيئة .

1- مفهوم التهيئة:

زيتون (2004) "كل ما يقوم به المعلم أو يفعله أو يوجه الطلاب قبل بدأ تعلم محتوى درس جديد أو تعلم إحدى نقاط عناصر الدرس، بغرض إعداد التلاميذ عقليا ووجدانيا وجسميا لتعلم هذا الدرس أو لأحدى نقاطه وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم" (ص73)

2-أهداف التهيئة للدرس:

من بين أهداف التهيئة نذكر ما يلي :

➢تعمل على جذب انتباه التلاميذ إلى موضوع الدرس الجديد وزيادة دافعيتهم.

➢تركيز انتباه الطلاب على موضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه.

➢تكوين فكرة لدى التلاميذ عن محتوى الدرس وما سوف يتعلمون ويحققون من أهداف تعليمية.

➢توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق تعلمه (الدروس السابقة، الخبرات).

➢تحديد عنوان الدرس.

3-أنواع التهيئة للدرس: توجد ثلاثة أنواع للتهيئة و هي :

3-1- التهيئة التوجيهية : يستخدم هذا النوع من التهيئة لتوجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع الدرس يرغب المعلم في تدريسه وتقديم إطار يساعد التلاميذ على تصور الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس، كما يساعد في توضيح أهداف الدرس.

☜**خصائص التهيئة التوجيهية:**

✍تستخدم أساس لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس المراد تدريسه.

✍استخدام المعلم في التهيئة التوجيهية نشاطا شخصيا أو بيئا، أو حدثا يكون موضوع اهتمام التلاميذ.

✍يساعد التلاميذ على تصور الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.

✍يساعد في توضيح أهداف الدرس.

☜**مثال توضحي :**

أراد المعلم محمد أن يدرس موضوعا من مادة الرياضيات وليكن النسبة المئوية، وكان يعلم أن متعلميه يهتمون بتتبع نتائج مباريات دوري كرة القدم يستطيع أن يمهد لدرسه عن طريق مناقشة مختصرة لمباريات اليوم السابق وعمل جدول لنتائج المباريات، ثم يبدأ يناقش معهم كيفية حسب النسب المئوية للأهداف التي أحرزها كل فريق من الفرق المشركة أو كيفية حساب نسبة مئوية للأهداف التي أحرزها لاعبوهم المفضلون.

موضوع الدرس ← نسبة المئوية

مثال من الواقع ← المباريات

3-2-التهيئة الانتقالية: يستخدم هذا النوع لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبق مناقشتها إلى المادة الجديدة أو نشاط تعليمي إلى نشاط تعليمي أخر ويعتمد المعلم عادة الأمثلة التي يمكن أن يقاس عليها، وعلى الأنشطة التي يعرف أن التلاميذ لهم خبرة فيها، وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي لعرض نقاط الدرس.

3-3-التهيئة التقويمية: يستخدم هذا النوع من التهيئة أساسا لتقويم ما تم تعلميه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة ، ويعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ وعلى الأنشطة التي يقدمها التلميذ لإظهار مدى تمكنه من المادة الدراسية التعليمي.(الأسود،2014،ص19)

4- المدة الزمنية المناسبة للتهيئة الدرس :

المدة الزمنية المخصصة للتهيئة :

حددت الفترة الزمنية للتهيئة للدرس بين 2 إلى 10 دقائق، أو بين 3 إلى 5 في الحصة التي تتراوح بين 40 إلى 45 دقيقة.

5-أساليب التهيئة للدرس :

من بين أساليب التهيئة نذكر الأتي :

✓طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد أو الدروس التي سبق دراستها، فإذا كان موضوع الدرس الجديد مثلا (فصل الربيع) ، فقد يبدأ المعلم الدرس الجديد بطرح سؤال حول ذلك و يتلقى الإجابات من المتعلمين، و بعد الانتهاء من الإجابة يستنتج عنوان الدرس الجديد فصل الربيع، ويسجله على السبورة، ويدخل في شرح نقاط الدرس وعناصره.

✓**القصة :** عرض وسيلة تعليمية لها صلة بموضوع الدرس أو إحدى نقاطه.

مثال : إذا كان موضوع الدرس عن العمل و الاجتهاد ،يستخدم المعلم قصة النملة و الصرصور للتهيئة المتعلمين.

✓**عرض الإحداث الجارية :** إذا كان موضوع حول فصل الشتاء فان المعلم يقوم بالربط موضوع الدرس بالحدث الجاري سقوط الثلوج في بعض مناطق من الوطن.

✓**ممارسة الطلاب للأنشطة الاستقصائية الاستكشافية** : فإذا كان عنوان الدرس (أنواع أوراق الأشجار) فإن المعلم يقوم بخارج المتعلمين إلى الفناء المدرسة، و يطلب منهم جمع أنواع الأوراق المختلفة في الفناء، ويعتبر هذا النشاط مقدمة لتعليمهم ذلك الدرس.

✓**ربط الدرس السابق بالدرس الحالي** : إذا كان موضوع الدرس السابق الماء و أهميته في الحياة يربط بالدرس الحالي الحفاظ على الماء .

✓**تركيز وجذب الانتباه** : يقوم المعلم بتركيز انتباه التلاميذ على موضوع الدرس وجذب انتباههم إليه .

☜**مثال :**

يسال المعلم احد التلاميذ عن اسم موضوع الدرس الذي قد يتناوله.

يا أحمد ما موضوع درسنا اليوم.

✓**مراجعة المعلومات السابقة:** وفيها يقوم المعلم بطرح عدة أسئلة للتلاميذ للتأكد من تذكرهم وفهمهم للمعلومات السابقة التي يبنى عليها الدرس الحالي.

☜**مثال توضحي:** يطرح المعلم أسئلة حول الموضوع السابق (وسائل الاتصال) الدرس الجديد هو(الهاتف النقال)

✓**التهيئة بذكر أهداف الدرس:** وفيها يقوم المعلم بذكر أهداف الدرس في بداية الحصة، وهذا من شأنه أن يعمل على توجيه المتعلمين نحو تحقيق هذه الأهداف.

✓**التهيئة بطريقة حل المشكلات:** يوضع المتعلم في موقف يحتاج منه أن يبذل جهد فكري لحل مشكلة قد تواجهه ، وفيها يبدأ المعلم بطرح سؤال أو مشكلة ما ويطلب من المتعلم الإجابة عليها .

☜**مثال توضحي:** ما هي الحلول المناسبة للمشكلة رمي النفايات في الغابات ؟

5-الأساليب المناسبة للاختيار الأسلوب المناسب للتهيئة:

يتم اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة كما يلي :

✎**المرحلة التعليمية** : حيث أن أسلوب التهيئة يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى ويختلف باختلاف نوعية أعمار المتعلمين.

✍**طبيعة المجال المعرفي:** أن طبيعة المجال الدراسي الذي يخطط للموقف التدريسي له تأثير على اختيار أسلوب تهيئة معينة دون غيرها، فقد يطلب المعلم من التلاميذ جمع بيانات معينة أو إجراء ملاحظات خاصة أو تلخيص بعض الدروس، بحيث يمكن استخدامها مدخلا للتهيئة.

✍**جوانب التعليم المنتظمة:** قد يكون الموضوع الأساسي متعلقا بالمجال المعرفي أو المهاري أو الوجداني، وقد يكون مقتصرا على تعليم احد أو بعض الجوانب المعرفية (حقائق ، مفاهيم ، تطبيقات) حيث من السهل أن تبين العلاقة بين جوانب التعليم التي يركز عليها الدرس وبين اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة التلاميذ. تختلف الدروس في موقعها من الوحدة التعليمية، فقد تكون في بداية الوحدة التعليمية وبالتالي لا تقتصر التهيئة على هذا الدرس ولكنها تمتد إلى الوحدة بأكملها، و أهمية دراسة هذه الوحدة و أهدافها و الموضوعات المتضمنة فيها، ثم التهيئة للدرس الأول من دروس تلك الوحدة ، فيركز المعلم في التهيئة على متابعة التكليفات وتصحيح الأخطاء المرتبطة بذلك.

6-أغراض التهيئة : تتجلى أغراض التهيئة في التالي :

➢تركيز علي موضوع الدرس الجديد أو احد نقاطه عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس أو لإحدى نقاطه.

➢تزويد التلاميذ بما هو متوقع منهم أن يتعلموه من محتوى هذا الموضوع ، وما سوف يحققونه من أهداف.

➢تحفيز ما لدى التلاميذ من متطلبات التعلم المسبقة ، و استدعاؤها و مراجعتها إن تطلب الأمر ذلك.

➢تزويد التلاميذ بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمنه محتوى ذلك الموضوع من نقاط وما يربطها من علاقات.

الجلسة التدريبية السادسة : كفاية طرح الأسئلة

تمهيد

فهم سؤال وهو نصف الإجابة، لذا تعتبر الصياغة الجيدة، والسليمة، والواضحة وتوجيه وطرحه واختيار المجيب من بين التلاميذ مهارة على المعلم تمكن منها لأجل تحقيق الأهداف التي حددها للدرس ويكون تفاعل لفظي بين المعلم والمتعلم.

من خلال هذه الجلسة التدريبية نتطرق لما يلي :

☜ **أهداف الجلسة:**

✍تعرف المعلمين على مفهوم السؤال.

✍تعرف المعلمين على مفهوم طرح السؤال.

✍تعرف المعلمين على أهداف طرح الأسئلة.

✍ تعرف المعلمين على أهمية طرح الأسئلة.

✍تعرف المعلمين على أنواع طرح الأسئلة.

المعلمين على فنيات التعامل مع الإجابات.

1- مفهوم السؤال : يعرف "محمود السؤال" "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي "(محمود ،2005، ص247)

2-**مفهوم طرح السؤال:** هي مجموعة الكلمات التي توجيه إلى الشخص المستقبل بحيث يفهم هذا الشخص المقصود بهذه الكلمات، ويحمل فكرة تستجيب لها بشكل يفهمه من وجه السؤال في البداية.

✍ **مفهوم طرح وتوجيه السؤال:** " مجموعة من والاداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي وتظهر من مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ "

2- أهداف كفاية طرح الأسئلة:

تتجلى أهداف كفاية طرح الأسئلة في التالي :

- ➢تساعد الأسئلة الجيدة على معرفة مدى تحقق الأهداف (الكفاءة المستهدفة) المحددة للتعلم.
- ➢تبرز قدرات التلاميذ عند الإجابة عليها مع تشخيص أوجه القصور المحتملة.
- ➢تعتبر الأداة الأهم لعملية المراجعة.
- ➢تعمل على إثارة المتعلمين وشد انتباههم.

4-أهمية الأسئلة :

☜**بالنسبة للمعلم :**

يمكن تحديد أهمية طرح الأسئلة بالنسبة للمعلم والمتعلم في النقاط :

➢**تشخيص و تقويم مكتسبات:** الأسئلة تعامل على مساعدة المعلم في معرفة ما يمتلكه من معارف سابقة عن موضوع الدرس، لان متطلبات التعلم الجديد هو معرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ، تساعده على تقويم و مدى تحقيق الأهداف المنشودة لدى التلاميذ ،و اكتشاف أوجه القصور والضعف في أدائهم وتعلمهم، مما يعينهم على استكمال النقص وسد الثغرات لديهم.

➢**إدارة الصف و توجيه التلاميذ:** عندما يطرح المعلم أسئلة خطط لها من قبل تساعده في زيادة الوقت للتعلم وتقليل الزمن المستغرق في إدارة الصف وتنظيمه لتسهيل التعلم.

➢**بناء عملية التعلم :** تعمل الأسئلة الصفية على زيادة المناقشة والحوار و الاستجواب بين المعلم والتلاميذ ، مما تساعد المعلم على تنفيذ ما خطط له لتنفيذ الدرس .

☜**بالنسبة للتلاميذ :**

➢**مواقف التلاميذ:** تنمى ثقة التلاميذ بأنفسهم وخاصة عند رضا المعلم عن مستويات إجابتهم و حصولهم على التعزيز المناسب.

➢**تأثير الأسئلة في تفكير التلاميذ:** عندما تكون الأسئلة مبنية ومعدة بشكل جيدا في تنمية مهارات التفكير وتثير التفكير لديهم .

➢**تأثير الأسئلة في تحصيل التلاميذ:** تدفع الأسئلة الصفية التلاميذ إلى المشاركة و الإجابة عليها وجذب انتباههم إلى الأفكار المهمة في المادة المدروسة، تلخيص المادة، ودراستها، وفهمها استرجاعها في الوقت المناسب و الاستفادة منها في المستقبل .

5-أنواع الأسئلة: تنوعت الأسئلة التي تكون في المستويات الأدنى من التفكير إلى المستويات العليا من تفكير، والأسئلة حسب الإجابة ، ونذكرها باختصار في التالي:

✐**أسئلة الفهم:** في هذا المستوى من الأسئلة يتطلب السؤال من المتعلم مجرد استرجاع الحقائق والمعلومات والتعميمات التي تعلمها المتعلم من قبل وتستخدم في بدء الدرس الجديد، أو للتأكد من متابعة المتعلمين للدرس وتعتبر أدني مستويات الأسئلة.

✐**أسئلة التطبيق:** في هذا المستوى يتطلب السؤال المتعلم معرفة قدرته على استخدام ما لديه من معلومات في مواقف جديدة ،وهذا يتطلب قدرة على اختيار المفاهيم و المبادئ و التعميمات التي دراستها و التي يمكن الاستفادة منها في حل مشكلة جديدة أو مسالة ما.

✐**أسئلة التحليل:** هذا النوع من الأسئلة يتطلب السؤال من المتعلم قدرة على التفكير وتحليل المعلومات وتحديد الأسباب يؤدى إلى نتائج معينة.

✐**أسئلة التركيب:** يتطلب هذا النوع من الأسئلة قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، فالمتعلم هنا يتعامل مع أجزاء أو عناصر ينظمها ويكون منها نموذجا أو نمطا لم يكون معروفا من قبل، وهذا النوع من الأسئلة يتيح للمتعلم بحيث تظهر قدراته على الابتكار والإبداع مما يثير حماس المتعلم ويحفزه على الإجابة.

✐**أسئلة التقييم:** يتطلب هذا النوع من الأسئلة قدرة المتعلم على الحكم على قيمة أو المادة التعليمية ويتم هذا الحكم في ضوء معايير واضحة في تفكره وتحليل دقيق للشواهد وسؤال التقييم يتطلب عمليات عقلية كثيرة.

✐**الأسئلة ذات الإجابة المحددة:** وهي عبارة عن ذلك النوع من الأسئلة التي تتطلب إجابة واحدة متفق عليها ولا جدال حولها.

✐**الأسئلة ذات الإجابة المفتوحة:** وهو عبارة عن ذلك النوع من الأسئلة الذي يفتح فيه المجال للتلميذ لطرح رأي ما أو جهة نظر معينة أو تعليق على أشياء ،أو أقوال أو إحداث ،أو قضايا أو مشكلات بطريقة أكثر عمقا واتساعا من الإجابة الأسئلة المحددة، وغالبا ما تكون هنا أكثر من إجابة

صحيحة واحدة للسؤال، بل يستطيع المعلم الحصول على إجابات متعددة لو تم طرح مثل هذه الأسئلة على تلاميذه وهناء يأتي دور المعلم في تقييم مثل الإجابات في ضوء قناعاته ، بمقدار ما بذله التلميذ من جهد وأدلة لتوضيح أفكاره أو وجهات نظره التي غالبا ما يكون فيها اختلاف من هنا وهناك عن آراء وجهات نظر زملائه الذين يجيبون على السؤال ذاته .

6-وظائف الأسئلة الصفية:

تتجلى وظائف الأسئلة الصفية في التالي :

✍**تحديد مدى توافر متطلبات التعلم المسبقة:** تعلم درس جديد يبنى على ما سبقه لوجود خليفة معرفية أو مهارية ذات علاقة بالموضوع السابق، ومن دون هذه الخلفية يصعب حدوث التعلم الجديد بالكفاية المتوقعة، لذلك فالمعلم هو الذي يحرص على أن يتحقق مدى توافر متطلبات التعلم المسبقة اللازمة لتعلم موضوع جديد.

☜**مثال توضحي:** هات خمسة أسماء تدل على الجمع.

✍**تحفيز وإثارة تفكير التلاميذ (أسئلة التهيئة التحفيزية):** تهدف إلى تركيز انتباه التلاميذ لموضوع الدرس وإثارة الدافعية لديهم لدراسة، ويجب أن تكون الأسئلة المستخدمة من النوع الذي يثير تفكير التلاميذ وليس من النوع الذي يتطلب استدعاء معلومات بسيطة من الذاكرة.

☜**مثال توضحي:** حوار صفي بين المعلم وتلاميذه لدرس حول تحول المادة من الحالة السائلة إلى الحالة الغازية.

المعلم: ماذا يحدث للملابس المبللة عند وضعها في الشمس؟

خالد: تجف.

المعلم: ماذا حدث للماء؟

علي: تطاير.

المعلم: بدلا من تطاير علينا أن نقول كلمة أدق ماهية؟

حسام: تبخر.

المعلم: أحسنت يا حسام.

تتمحور وظائف الأسئلة في مساعدة المعلم في معرفة متطلبات التعلم المسبق أي تحديد المهارات و المعارف السابقة التي يمتلكها التلميذ المرتبطة بالدرس الجديد ،تعمل كذلك على أثارة و تحفيز التلاميذ فالأسئلة التي تخاطب العقل تساهم في زيادة تفكير وتحفيزه لديهم عكس الأسئلة التي تستدعى المعلومات بسيطة التي تجعل تفكيرهم محدود.

7-معايير طرح الأسئلة:

من بين معايير طرح الأسئلة نذكر ما يلي :

✓**الوضوح:** وهو عدم التأتأة ومط الكلام إثناء إلقاء السؤال والبعد عن عملية إعادة التغير السؤال لأنها توجد نوعا من الارتباك.

✓**الترابط:** وهو تربط أجزاء السؤال وتحديده نحو مفهوم واحد.

✓**التريث:** هو التوقف برهة بعد اللقاء السؤال ثم ينظر المعلم إلى تلاميذه في الفصل، ثم الإشارة إلى أحد التلاميذ للإجابة.

✓**الثبات على نمط معين من الأسئلة:** عدم تغيير في طرح الأسئلة خاصة في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي حتى لا يحدث تشوش وارتباك للتلاميذ.

✓**التوجيه المركز:** عند طرح السؤال توجيه مباشرة نحو التلميذ المحدد للإجابة.

✓**التوزيع:** توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ قدر الإمكان وعدم التركيز على تلاميذ معينين.

✓**سرعة الاستجابة:** من خلال إعطاء المعلم بعض الإشارات لمساعدة التلاميذ على سرعة الاستجابة.

✓ **التحقيق:** من خلال فحص بعض الأسئلة وعناصرها والهدف من طرحها لتوجيهها.

طرح الأسئلة يتطلب من المعلم يعرف مجموعة من المعايير التي تساهم في جعلها دقيقة وواضحة فالسؤال الواضح وترابط أجزائه مع بعضها البعض و التريث في طرحه وعدم تغيره وتوزيعه على جميع المتعلمين، و غيرها من المعايير التي يتوجب على المعلم فهمها حتى تساعده في العملية التعلمية .

8-فنيات التعامل مع الإجابات: تتمثل فنيات التعامل مع الإجابات في ما يلي :

➢**أساليب توجيه الأسئلة:**

✍وجه السؤال إلى جميع التلاميذ قبل تعين المجيب، وذلك بهدف جذب التلاميذ وإعطاء الفرصة الكاملة للتلاميذ للتفكير في الإجابة على السؤال.

✍وزع الأسئلة بين المتعلمين بصورة عادلة.

✍أمهل المتعلمين برهة من الوقت ليفكروا في الجواب.

✍لا تلقي السؤال بلهجة توحي بالجواب إلى المتعلمين.

✍إلقاء السؤال بصوت واضح النبرات من حيث اللغة والمعنى.

✍عدم إعادة السؤال مرة أخرى حتى لا يتم إضاعة الوقت ولضمان انتباه المتعلمين لقول المعلم وأحيانا يكون من المناسب إعادة السؤال بصياغة مختلفة عندما لا يفهم المتعلمين السؤال.

✍النظر إلى جميع التلاميذ أثناء طرح السؤال، لكي يشعر كل متعلم بأن المعلم يخاطبه شخصيا و هذا يقلل من عدد المتعلمين الغير منتبهين.

✍عدم إعادة الجواب فأذلك يدعو بالمتعلمين إلى أن لا ينتبهوا إلى المتعلم المجيب.

✍توجيه السؤال إلى غير المنتبهين فذلك يجعلهم يتعودون الانتباه دائما.

➢طريقة الإجابة:

☜رفع اليد.

☜ذكر التلميذ كلمة إنا.

☜الميل قليل إلى أحد الجانبين.

☜فتح التلميذ عينيه قليلا.

☜رفع الرأس لأعلى.

➢تحسين إجابات المتعلمين:

✓التركيز على أن تكون إجابة المتعلم دقيقة وتامة.

✓إعطاء المتعلم الفرصة والوقت اللازم لأسئلة التفكير ألتباعدي.

✓إرشاد المتعلم لعدم التسرع أو الإبطاء عند الإجابة.

✓الاستماع بعناية لما يقوله المتعلم.

✓امتداح الإجابة الصحيحة، لان الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة.

✓عدم الإعلان المعلم للمتعلم بأنه أخطأ في إجابة السؤال، وإنما يوجهه بعبارات (ليست الإجابة الصحيحة أو المطلوبة).

✓عدم مقاطعة المتعلم إثناء الإجابة إلا ضرورة.

✓تجميع إجابات المتعلمين عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة .

تعتبر كفاية طرح الأسئلة مهمة بالنسبة للمعلم و المتعلم ، فالمعلم بها يعرف طريقة تقديم درسه تقويم مستوى المتعلمين، وضبط القسم، و تشخيص نقاط القوة، و الضعف لديهم ،المتعلم السؤال يجعله منتبه للدرس ومستعد نفسيا وعقليا وجسميا له، لان السؤال الجيد، و الواضح، و الغير مركب الذي لا يتم تؤوليه ينشط القدرات العقلية العليا للتفكير المتعلم و يسير المعلم عملية التدريس بالنجاح.

الجلسة التدريبية السابعة :كفاية جذب الانتباه

تمهيد:

تعد كفاية جذب الانتباه ذات أهمية في العملية التعلمية فيها يضمن المعلم أن تلاميذ منتبهين للدرس ذهنيا وجدانيا و جسميا، لذا يحاول إبعاد جميع المشتتات التي تحول بين انتباههم له ، لذا يقوم جهد كبير حتى يجعلهم آذان صاغية للدرس .

في هذه الجلسة نتطرق للتالي :

أهداف الجلسة :

☜ تعرف المعلمين على تعريف كفاية جذب الانتباه.

☜تعرف المعلمين على تحديد المتعلمين غير المنتبهين .

☜ تعرف المعلمين على جذب طريق جذب المتعلمين للدرس.

☜تعرف المعلمين على متابعة المتعلمين.

1-تعريف كفاية جذب الانتباه : هي مجموعة السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة بغرض إثارة انتباه المتعلمين لنقاط ومحتوى الدرس.

2-تحديد المتعلمين غير المنتبهين :

يمكن تحديد المتعلمين غير المنتبهين من خلال التالي :

➢سرحان العيون.

➢التحديق ببرودة.

➢التثاؤب بكثرة .

➢قضم الأظافر .

➢النظر إلى سقف الحجرة أو الأرضية أو الجدران.

➢العبث بالأشياء.

➢تحريك المقعد بكثرة.

➢النظر إلى الخارج.

☜**أنواع المتعلمين الغير المنتبهين :**

➢يشردون تماما عن المعلم والدرس.

☜المنتظرون عقليا: هؤلاء المتعلمين لديهم أفكار خاصة بهم ينتظرون لحظة عرضها على المعلم.

☜المتوقعون: ينصرفون عن الدرس لعدم توقعهم تعلم شيء و لديهم بأن المعلم لا يضف جديدا عن الكتاب المدرسي.

☜غير المتابعين : ينصرفون عن الدرس لحظة معينة بسبب انشغالهم في نقطة من الدرس.(زيتون،2004، ص ص 268- 270).

2-طريقة جذب المعلم المتعلمين للدرس : حتى يضمن المعلم انتباه جميع المتعلمين عليه استخدام مجموعة الطرائق تساعده في ذلك ومن بينها :

✐**التهيئة البيئة الصفية :**

➢يهيئ المتعلمين لموضوع الدرس (رواية قصة، طرح سؤال تأملي).

➢يعمل على فهم المتعلمين الدرس.

➢يوظف الأساليب المختلفة لتشويق المتعلمين.

➢يظهر المعلم حماسة إثناء الدرس (التواصل البصري بين المعلم والمتعلمين)

➢الحركة داخل القسم .

➢ينوع من الإشارات والإيماءات الجسدية.

➢يغير نبرات الصوت.

➢استخدام أسماء المتعلمين(بطاقة الأسماء، خيمة الاسم)

✐**تركيز انتباه المتعلمين :**

➢استخدام استراتيجيات تخاطب الحواس المختلفة في إثناء إعطاء التعليمات.

➢التأكد من أن كل المتعلمين يسمعون صوتك بوضوح.

➢استخدام الصور والرسوم والأشكال التوضيحية كلما أمكن في أثناء الشرح.

➢استخدام مؤشر لتركيز انتباه المتعلمين على الكلمات المهمة أثناء الشرح.

➢جعل التلاميذ يدونون النقاط المهمة أو يوضحونها بأشكال توضيحية في أثناء الشرح.

➢جعل المتعلمين يقومون بإكمال مهمات محددة أثناء الشرح.

✐**متابعة انتباه المتعلمين :**

➢تجول في الفصل للتأكد من كل المتعلمين يشاهدونك.

➢كن مستعدا ولا ترتجل في الفصل.

➢استخدم الأشياء الحقيقية والرسوم التوضيحية والإشارات والصور الجذابة كلما أمكن.

- اسأل أسئلة تأملية تخاطب مستويات التفكير العليا والتفكير الناقد لدى المتعلمين.
- قلل من كلامك وأكثر من كلام المتعلمين.
- استخدم استراتيجية أخبر زميلك بدلا من أن تسأل كل المتعلمين.
- اطرح سؤال وخذ إجابة جماعية من المتعلمين.
- إعادة سرد قصة.
- استخدم البطاقات أو الأيدي أو الأصابع للاستجابة لسؤال ما.

الجلسة التدريبية الثامنة : كفاية شرح الدرس

تمهيد:

بعدما ينتهي المعلم من تهيئة المتعلمين، و انتباههم له ذهنيا، ونفسيا، و جسميا لموضوع الدرس يشرع في شرح الدرس والنقاط المهمة فيه باستخدام الوسائل التعلمية والطرائق التدريس وطرح الأسئلة واختيار طريقة المناسبة لموضوع الدرس أمور مهمة على المعلم إدراكها .

في هذه الجلسة نتعرض لما يلي :

✍أهداف الجلسة :

☜ تعرف المعلمين على تعريف كفاية شرح الدرس.

☜ تعرف المعلمين على قواعد الشرح الجيد .

☜ تعرف المعلمين على أنواع شرح الدرس .

☜تعرف المعلمين على الأدوات المستخدمة في شرح الدرس .

☜ تعرف المعلمين على المهارات الفرعية المكونة للشرح الدرس.

1-تعريف كفاية شرح الدرس:

من بين تعاريف كفاية شرح الدرس نذكر التالي :

هي مجموعة السلوكيات و الأداءات التي يقوم بها المعلم بدقة و سرعة بالاستعانة بالوسائل التعلمية المختلفة ضمن القواعد و الشروط بهدف توضيح موضوع الدرس قد يكون حقيقة تاريخية تعريف، قاعدة رياضية و غيرها.

2-قواعد الشرح الجيد:

هناك قواعد للشرح الدرس على المعلم معرفتها و فهمها و إتقانها من بينها نذكر :

☜الانتقال من المعلوم إلى المجرد.

☜الانتقال من البسيط إلى المركب.

☜الانتقال من الملموس إلى المجرد.

☜الانتقال من غير المحدود مما لدى التلاميذ من معلومات ناقصة إلى المحدود، وذلك باستكمال تلك المعلومات وإيضاحها حتى تبرز في عقول التلاميذ. (محمود، 2005، ص236)

☜إن يكون درس شيقا وجذابا.

☜موجزا غير مطول.

☜مفهوم.

☜التركيز على النقاط الأساسية في الدرس.(الأمام وآخرون ،2003، ص142)

3-أنواع شرح الدرس:

تم تحديد العديد من أنواع الشروحات الأكثر شيوعا هي الشرح الإيضاحي، الوصفي، السببي و فيما يلي عرض مختصر لها :

➢**الشرح الإيضاحي** : هو شرح الذي يوضح ماهية الألفاظ و الأفكار و الأشياء وعادة ما يمثل هذا الشرح إجابة عن الأسئلة التي بدأت بأداة الاستفهام "ما" أو الأدوات متى، أين، أي .

➢**الشرح الوصفي:** وهو الذي يصف عملية أو أجزاء أو تركيبا معينا وغالبا ما يمثل هذا الشرح إجابة عن الأسئلة التي تبدأ بأداة الاستفهام " كيف "

➢**الشرح السببي** : هو الشرح الذي يوضح الأسباب أو العوامل التي أدت إلى حدوث ظاهرة أو حدث غالبا ما يمثل " لماذا".

4-أدوات المستخدمة في شرح الدرس:

توجد العديد من أدوات المساعدة و المساندة للشرح الدرس نذكر منها :

الوسائل التعليمية، الكتب، الخرائط، الصور التوضيحية، الأمثلة.

5-المهارات الفرعية المكونة لكفاية شرح الدرس:

هناك مجموعات من المهارات مكونة لكفاية شرح الدرس وهي :

- ✐كتابة عنوان الدرس ونقاطه الأساسية على السبورة.
- ✐التأكد من انتباه المتعلمين قبل شرح أي نقطة من الدرس.
- ✐شرح كل نقطة بفقرة تمهيدية.
- ✐الاستعانة بالأمثلة والوسائل التعليمية في شرح الدرس.
- ✐كتابة إمام كل نقطة ملخص لها.
- ✐إعادة شرح النقطة التي لم يفهمها المتعلمين.
- ✐ربط نقاط الدرس ببعضها.
- ✐ربط موضوع الدرس المراد شرحه بموضوع أخر في مادة أخرى.
- ✐توضيح معاني المصطلحات الصعبة أثناء الشرح.
- ✐التسلسل والترابط في شرح الدرس.
- ✐إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لإفهام المتعلمين بشكل أفضل.
- ✐مراعاة خصائص المتعلمين أثناء الشرح.
- ✐الإلقاء الجيد أثناء الشرح.
- ✐إظهار الحماس أثناء الشرح.

الجلسة التدريبية التاسعة : كفاية إثارة الدافعية و التعزيز

تمهيد:

كل منا يمتلك دافعا إما داخليا أو خارجيا يدفعه إلى الاستمرار فيما يقوم بيه حتى ينجح فيه المعلم دافعا خارجيا بالنسبة للمتعلمين، فهو يعمل على توفير الظروف المولدة للرغبة التعلم لديهم و تحفيزهم للقيام بالأنشطة الدرس المختلفة، فالدافعية تعد شرطا أساسا للحدوث التعلم الفعال وبدونها يكون فهم و استيعاب موضوع جديد سطحيا غير مؤثر ينسه المتعلمين مع مرور الوقت.

في الجلسة هذه نتطرق للتالي :

✍**أهداف الجلسة :**

☜ تعرف المعلم على مفهوم الدافعية .

☜ تعرف المعلم على أثارة الدافعية .

☜تعرف المعلم على أسباب انخفاض الدافعية للتعلم.

☜ تعرف المعلم على مظاهر تدني الدافعية .

☜تعرف المعلم على استراتيجيات إثارة الدافعية .

☜ تعرف المعلم على توجيهات إرشادية لإثارة الدافعية .

☜ تعرف المعلم على الحالات التي يكون فيها التلميذ محفزا.

1-تعريف الدافعية:

من بين تعاريف الدافعية نجد:

حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا سلوك وتوجيه نحو تحقيق هدف معين (راشد، 2005، ص144)

2-تعريف كفاية أثارة الدافعية:

هي توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية مؤثرة يمر بها التلاميذ، بغرض إثارة رغبة التلاميذ لتعلم موضوع ما وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى يتحقق أهداف موضوع الدرس.

3-أسباب انخفاض الدافعية للتعلم عند التلاميذ:

من أسباب انخفاض الدافعية نذكرها في النقاط التالية :

عدم توفر الاستعداد للتعلم من ناحيتين:

- ✓عدم توفير المفاهيم والخبرات القبلية الضرورية للتعلم الجديد.
- ✓عدم الاهتمام المتعلم بالتعلم أساسا بالإضافة إلى عدم وضوح ميوله وخطط مستقبلية.
- ✓السن.
- ✓النمو البطيء.
- ✓الشعور بالضغط النفسي نتيجة القيود والقوانين المفروضة عليه من الخارج.
- ✓عدم إشباع بعض الحاجات الأساسية.

4-مظاهر تدني الدافعية للمتعلمين نحو التعلم:

مظاهر تدني مستوى الدافعية لدى المتعلمين مختلفة و متنوعة منها ما تعلق بالمتعلم ومنها ما سببه المعلم ، هذا الأخير الذي يبذل جهد في معرفة هذه المظاهر حتى يحد منها .

- ➢تشتت الانتباه.

- الانشغال بأغراض الآخرين.
- الانشغال بإزعاج الآخرين حيث يثير المشكلات الصفية.
- نسيان الواجبات المنزلية وإهمال حلها.
- نسيان كل ماله علاقة بالدراسة (كتب، كراريس، أقلام).
- عدم الالتزام بالتعليمات والقوانين الخاصة بالقسم والمدرسة.
- كثرة الغياب عن المدرسة.
- التأخر الدراسي نتيجة عدم بذل الجهد.

5-استراتيجيات أثارة الدافعية:

هناك مجموعة من الاستراتيجيات تعمل على إثارة الدافعية عند المتعلمين تساعد المعلم في سير الدرس، هي كالتالي :

- ربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية والمعرفية والاجتماعية المتعلمين.
- تنوع الأنشطة والأساليب التعليمية في الحصة الواحدة.
- بناء وتصميم أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات واستعداد المتعلمين.
- مشاركة المتعلمين في التخطيط للتعلم.
- مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين.
- استخدام الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير.
- تنويع البيئة المادية داخل غرفة الصف.
- التنويع في نبرات الصوت.
- الإعداد الجيد للدروس.
- الموضوعية في التعامل مع المتعلمين.
- ابتكار أساليب الفاعلة المناسبة.

- استخدام الاستراتيجيات التي تستند إلى النظريات المعاصرة.
- مناداة الطالب باسمه.
- تفقد التلميذ عند الغياب.
- تشجيع العمل التعاوني والجماعي حتى يشعر التلميذ بأنه عنصرا فعالا في هذه المجموعة.
- اجعل الأهداف المراد تحقيقها واضحة للجميع وناقشها مع المتعلمين وتقبل اقتراحاتهم.

7-توجيهات إرشادية للمعلم لإثارة الدافعية:

من بين التوجهات الإرشادية نذكر :

- الدعابة والمرح والاحترام والتقدير المتبادل
- التأكد من تمكن المتعلمين من متطلبات التعلم السابقة.
- وضع المتعلمين في مواقف قيادية.
- توفير مناخ فيزيقي اجتماعي .
- التنويع طرق التدريس إثناء عملية الشرح.
- توظيف التعزيز بأنواعه المختلفة.
- تحدي قدرات المتعلمين من حين لأخر، ويتم ذلك من خلال وضع المتعلمين في مشكلة ما.
- تشجيع المتعلمين على القراءة والاطلاع الذاتي، وعدم الاقتصار على المقرر الدراسي.
- تقويم التلاميذ أولا باولا وتزويدهم بنتائج تعلمهم.

8-الحالات يكون فيها المتعلم محفزا:

توجد حالات يكون فيها المعلم المتعلم محفزا إذا علمها المعلم ساعدته في عملية التدريس وهي :

- يبدو منتبها.
- يطرح الأسئلة الاستفسارية.
- يثابر على العمل.
- يطلب القيام بأنشطة ومهام إضافية.

🖎يلتزم بقواعد النظام.

🖎يطلب معرفة صحة إجابته.

✍كفاية التعزيز:

المتعلم يسعد عندما يقوم بالعمل جيدا يلقي الثناء والاطراء من الجميع خاصة المعلم ،فالتعزيز يساعد المدرس في العملية التعلمية ، لما لهو أهميته في زيادة التعلم و التفاعل للمتعلمين سواء كان تعزيز ماديا أو معنويا، التعزيز إيجابي او سلبي فالأول يؤدي الى تثبيت السلوك المرغوب و الثاني يعمل على تغير سلوك غير المرغوب أو تعديله

في هذه الجلسة نتعرض لما يلي :

☜تعرف المعلم على مفهوم التعزيز.

☜ تعرف المعلم على أهمية التعزيز.

☜تعرف المعلم على المعززات.

☜تعرف المعلم على شروط التعزيز.

☜تعرف المعلم على المؤثرة في التعزيز.

1- تعريف التعزيز :

يعرف "قحطان" التعزيز " بتقديم معززات بشكل مشروط مع ظهور الاستجابة الصحيحة، ويتطلب ذلك حسن اختيار المعزز بما يتلاءم مع الفرد المستهدف أو مجموعة الأفراد المستهدفين، أعمارهم ،درجة ذكائهم ، المستوي الاقتصادي والاجتماعي".

2-أهمية التعزيز :

ونلخص أهمية التعزيز الايجابي في :

- ❖ زيادة التعلم.
- ❖ زيادة تفاعل التلاميذ في الخبرات التعليمة.
- ❖ زيادة ثقة التلميذ بنفسه.

- ❖ زيادة تحصيل التلميذ.
- ❖ وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلميذ في الأنشطة التعليمة .
- ❖ تكرار التلميذ للسلوك مطلوب الذي أثيب عليه.
- ❖ حفظ النظام وضبطه داخل القسم.(زيتون، 2003، ص470)

3- أنواع معززات التعزيز :

المعززات هي تلك الأشياء أو الإحداث التي تقدم للفرد مكافأة لسلوكه وتقسم المعززات إلي :

✍**المعززات المادية :** فهي عبارة عن أشياء مادية مثل (الألعاب والصور) المفضلة لدى الفرد تقدم له عند القيام بالسلوك المطلوب إلا أن استخدام المعززات الغذائية بالصفة مستمرة يؤدي للحدوث الإشباع مما يفقد المعزز فعاليته نتيجة الاستعمال المفرط له (عصام،2011)

✍**المعززات الاجتماعية :** المعززات الاجتماعية كثيرة ومتنوعة من بينها (الابتسامة ، الثناء)،وهي أما أن تكون بإشارات أو دلائل لفظية أو غير لفظية، أن لهذه المعززات ايجابيات منها أنها مثيرات طبيعية، ويمكن تقديمها بعد السلوك مباشرة، ونادرا ما يؤدي استخدامها إلى الإشباع(الخطيب، 2010)

✍**المعززات النشاطية :** المعززات النشاطية فهي نشاطات معينة يحبها الفرد ،يسمح له بالقيام بها ،حالة تأديته السلوك المرغوب، كالسماح للتلميذ بالرسم بعد الانتهاء من حل التمارين ،وتشمل المعززات النشاطية الألعاب الرياضية المختلفة والرحلات وقراءة القصص ، لهذه المعززات مزايا من بينها أنها تلقي التقبل أكثر من المعززات الغذائية والمادية ولا تؤدى إلي الإشباع، تستند المعززات النشاطية إلي قانون بريماك الذي وضعه عالم النفس ديفيد بريماك (David Premack) (قحطان،2004)

✍**المعززات الرمزية :**المعززات الرمزية هي عبارة عن أشياء أو رموز ليس لها قيمة بحد ذاتها و إنما فيما نستبدل به مثل(النقاط ، النجوم) ، يحصل عليها التلميذ بعد تأديته للسلوك المراد تقويته.(عبد الكريم ،1426 ، ص8)

5-شروط التعزيز: للتعزيز الايجابي شروط نذكر منها :

➢**حجم المثير المعزز** : تعتبر كمية المعزز متغيرا هاما من متغيرات التعزيز، إذا يعتقد أن قوة الارتباط تزداد بزيادة حجم المعزز فكلما زاد حجم المعزز زاد تبعا لذلك أداء الفرد(النشواتي ،2004، ص288).

➢**أرجاء المعزز** : أن الفترة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة وتقديم المثير الذي يعززها بشكل متغيرا هاما من المتغيرات التي تؤثر في فعالية التعزيز ، وتشير عدد من الدراسات إلي وجود علاقة ذات طبيعة عكسية بين القوة التعلم و فترة الإرجاء فكلما طالت فترة أرجاء تقديم المعزز كان مستوى الأداء ادني.(النشواتي، 2004، ص289)

6- العوامل المؤثرة في التعزيز :

➢**فورية التعزيز:** هو تقديم التعزيز الايجابي مباشرة بعد حدوث السلوك المطلوب ،فأن نقدم للتلميذ نجمة ذهبية مباشرة بعد تأديته للواجب المدرسي يؤدي لتقوية سلوكه الايجابي، إن التأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفة لا نريد تقويتها ، قد تكون حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يمكن أعطاء المعزز مباشرة فأنه ينصح بإعطاء التلميذ معززات وسطية كالمعززات الاجتماعية بهدف الإيحاء له أن التعزيز قادم (الخطيب ،2010)

➢**كمية التعزيز الايجابي** : يجب تحديد كمية التعزيز التي سوف تقدم للمتعلم، ويعتمد ذلك علي نوع المعزز ، فكلما كانت كمية التعزيز اكبر كانت فعالية التعزيز أكثر، لكن أذا تم إعطاء كمية كبيرة جدا من المعزز في فترة زمنية قصيرة قد يؤدي إلي الإشباع مما يفقده قيمته لهذا علينا استخدام معززات مختلفة لا معزز واحد .(عبد الكريم، 1426، ص9)

➢درجة صعوبة السلوك :

يؤثر درجة تعقيد السلوك المستهدف تعزيزه في نوعية المعزز، فالمعزز ذو الأثر البالغ عند تأدية التلميذ لسلوك بسيط ، قد لا يكون فعالا عندما يكون السلوك المطلوب سلوكا معقدا أو يتطلب جهدا كبيرا والمبدأ العام الذي يوجهنا في هذا الخصوص هو كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك ، أصبحت الحاجة إلي كمية كبيرة من التعزيز أكثر.(الخطيب ،2010)

➢**التنويع** : أن استخدام إشكال مختلفة من المعزز نفسه أكثر فاعلية من استخدام شكل واحد منه ،فإذا كان المعزز هو انتباه التلميذ فلا تقول مرة بعد أخرى "جيد ،جيد، جيد" ولكن قل له "أحسنت " وابتسم له ، وقف بجانبه ،وضع يدك علي كتفه (الخطيب ،2010)

➢التحليل الوظيفي : يجب أن يستند استخدامنا للمعززات إلي التحليل الظروف البيئية التي يعيش فيها التلميذ ودراسة احتمالات التعزيز المتوفرة في تلك البيئية ، فذلك يساعدنا علي تحديد المعززات الطبيعية ويزيد من احتمال تعميم السلوك المكتسب و المحافظة علي استمراريته .(الخطيب ،2010)

الجلسة التدريبية العاشرة : كفاية الوسائل التعليمية

تمهيد:

لكل صاحب وظيفة وسائل تساعده بالقيام بها، كذلك المعلم يحتاج في عمله مجموعة من الوسائل التعليمية مثل السبورة ،الكتب، الصور، الخرائط وغيرها، حتى ينجح المعلم في مهنته التدريسية ويقدم درسه ويحقق أهدافه عليه أن يعرف دور كل وسيلة تعليمية ومتى و كيف يستخدمها، لكي ينفذ موضوع الدرس بالفاعلية و إيجابية .

في هذه الجلسة تدريبية نتعرض إلى التالي :

✍**أهداف الجلسة :**

☜تعرف المعلمين على مفهوم الوسائل التعليمية .

☜تعرف المعلمين على أسباب استخدام الوسائل التعليمية.

☜تعرف المعلمين على أنواع الوسائل التعليمية .

☜تعرف المعلمين دور الوسائل في التدريس.

☜تعرف المعلم على فوائد اختيار الوسائل التعليمية .

1-مفهوم الوسائل التعليمية:

من بين مفاهيم الوسائل التعليمية نذكر :

"مجموعة المواقف و المواد و الأجهزة التعليمية و الأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم و التعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة في نهاية المطاف" (زيتون، 2004، ص 271)

2-أسباب استخدام الوسائل التعليمية :

إن استخدام الوسائل التعليمية هو مساعدة المعلم على نقل الخبرات التعليمية لتلاميذه ، ومن بين أسباب استعمالها نذكر التالي :

☜ **عامل الزمان :** عندما يعرض المعلم لظواهر أو أحداث حدثت في الماضـي ، فعليه الاسـتعانة بالوسائل التعليمية المساعدة مثل الأفلام التعليمية لكي تجعل التلميذ يعيش هذا الماضي .

☜ **عامل المكان :** كثيرا ما تطلب بعض الموضـوعات الدراسـية الذهاب إلى أماكن يصـعب إليها بالفعل ، فعلى على المعلم الاسـتعانة بالوسـائل التعليمية ليذهب التلميذ إلى هذه الأماكن عن طريقها.

☜**عامل الحجم :** فالدراسـة الكائنات الحية الدقيقة و التي لا ترى بالعين المجردة تحتاج إلى مجهر يساعد على تكبيرها ورؤيتها في حجم يسهل دراستها، كما أن دراسة كواكب المجموعة الشمسية التي لا يمكن استيعابها مباشرة ، تساعد بعض النماذج و الأفلام التعليمية على دراستها بصورة أفضل .

☜**عامل الندرة :** عند دراسة ظواهر نادرة الحدوث مثل خسوف القمر أو كسوف الشمس، و كلها ظواهر لا يمكن التحكم بظهورها أو حدوثها في أثناء تدريسـها، لذا يمكن الاسـتعانة بالوسـائل التعليمية المناسبة

3-أنواع الوسائل التعليمية :

تنوعت الوسائل التعليمية حسب موضوع الدرس وهي :

نوع الوسيلة التعليمية	مثال
وسائل تطبيقية مصحوبة بمشاهدة	سفرات ، رحلات ، معرض ، تجارب
اللفظية	الشرح ، القصص ، التشبيه و المقارنة ، ذكر وقائع تاريخية
الوسائل الإيضاحية البصرية	مخططات ، رسوم ، خرائط ، مجسمات و نماذج ، صور
وسائل إيضاحية و تقنيات سمعية	مكبرات الصوت ، التسجيل
وسائل أو تقنيات سمعية بصرية	مسرح ، الفيديو ، التلفاز ، الدمى المتحركة

جدول يوضح أنواع الوسائل التعليمية و أمثلة لها

4- دور الوسائل التعليمية في التدريس :

تتجلى قيمة الوسائل التعليمية في تدريس مختلف المواد الدراسية في :

- توفير الأساس المادي المحسوس لما يدرسه المتعلم من حقائق و أفكار .
- تقديم الخبرات بشكل محسوس و ملموس يزيد من ثباتها في ذهن المفحوص.
- إشراك أكثر من حاسة في عملية التعلم و التعليم .
- تساهم في إثارة الرغبة الاستطلاع لدى المتعلمين كما يزودهم بخبرات جديدة ومباشرة
- تنمي الكثير من المهارات المعرفية و الحركية و الوجدانية (القدرة على رسم الخرائط) (الفتلاوي 2010،ص226)

5-قواعد اختيار الوســـائل التعليمية : هناك مجموعة من القواعد يجب على المعلم معرفتها لكي يختار الوسيلة التعليمية المناسبة للدرس ، نختصرها في النقاط التالية :

- ارتباط الوسيلة التعلمية مع أهداف الدرس .
- تكون الوسيلة التعليمية صادقة المضمون .
- أن تكون الوسيلة في حالة جيدة .
- أن تكون الوسيلة التعليمية في نضج التلميذ.
- أن تكون الوسيلة التعليمية اقتصادية.
- أن يؤدى استخدام الوسيلة التعليمية إلى زيادة قدرة التلميح على التأمل والتفكير.

قواعد استخدام الوسائل التعليمية : من بين القواعد توضح كيفية استخدام الوسائل التعليمية ناجزها في التالي:

- الإعداد الجيد للوسيلة التعليمية.
- وضع خطة لاستخدام الوسيلة التعليمية.
- دقة التوقيت ومناسبته عند عرض الوسيلة التعليمية.
- تجريب الوسيلة التعليمية قبل عرضها على التلاميذ.
- إثارة المتعلم و تهيئته للوسيلة التي سيشاهدها و تعريفه بها.
- التأكد من أن كل المتعلمين يشاهدون الوسيلة التعليمية بوضوح ويتفاعلون معها.

- مناقشـــة المتعلمين فيما شــاهدوه مناقشـــة فعالة تعرف المعلم بمدى تحقيق أهداف عرض هذه الوسيلة التعليمية.

- تقييم المعلم لذاته من حيث اختيار الوسيلة التعليمية واستخدامها.

الجلسة التدريبية الحادي عشر كفاية إدارة الصف

تمهيد:

يعمل المعلم على توفير الجو التربوي المناسب في القسم له و لمتعلمين تسير الحصة الدراسية و بلوغ الأهداف التربوية المنشودة ، ففي الإدارة الصف ينبغي للمعلم ضبط سلوك المتعلمين وحفظ النظام في القسم ، و ترتيب وتنظيم الصف وغيرها من الأمور المتوجب عليه توفيرها و التحكم فيها داخل الحجرة الدراسية حتى يحدث التعلم الفعال.

في هذه الجلسة نتعرض للنقاط التالية :

✍أهداف الجلسة :

☜اتعرف المعلمين على مفهوم إدارة الصف.

☜ تعرف المعلمين على أهداف إدارة الصف.

☜تعرف المعلمين خصائص إدارة الصف.

☜تعرف المعلمين على العوامل المؤثرة في ضبط الصف .

☜تعرف المعلمين على استراتيجيات حفظ النظام .

☜تعرف المعلمين على المبادئ الأساسية لإدارة الصف.

☜تعرف المعلمين على إجراءات إدارة الصف .

☜تعرف المعلمين على أنماط سلوك المتعلمين في القسم .

1-مفهوم إدارة الصف :

«هي مجموعة من الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ و يعمل على إلغاء و حذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم ».

«ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية و عملية من شأنها أن تخلق جو تربويا، و مناخا ملائما يمكن المعلم و التلميذ من بلوغ الأهداف التعليمية المنشودة».

2- أهداف إدارة الصف :

من أهم أهداف إدارة الصف التالي :

- توفير المناخ التعليمي الفعال .
- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للتلاميذ.
- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ .
- مراعاة النمو المتكامل للتلاميذ.

3-العوامل المؤثرة في ضبط الصف :

توجد مجموعة من العوامل تؤثر في الضبط الصفي من بينها :

- عدد التلاميذ.
- حجم حجرة الصف .
- ملاءمة الأدوات والأجهزة مع حاجات التلاميذ.
- توفير مساحات تسمح للتلاميذ بالتحرك في حرية.
- خبرة المعلم .
- نمط المعلم بإدارة القسم.

4-استراتيجيات حفظ النظام :

توجد ثلاثة استراتيجيات تساهم في حفظ النظام وهي :

استراتيجية التدخل البسيطة :

- استخدام الإشارات والايحاءات .
- التغاضي عن سلوك الشغب الصغير .
- الاقتراب من التلميذ محدث الشغب و التنويه له بصوت منخفض.

➢التذكير بالتعليمات .

✐استراتيجية التدخل المعتدلة :

➢الحرمان من بعض الامتيازات .

➢توظيف التعزيز بأشكاله المختلفة.

➢تحويل المكان.

➢تكلفة الاستجابة.

➢وضع التلميذ المشاغب في مناصب قيادي.

✐استراتيجية التدخل الاوسع :

➢التعهد السلوكي .

أسلوب حل المشكلة.

5-المبادئ الأساسية لإدارة الصف :

تتجلى المبادئ الأساسية لإدارة الصف في النقاط التالية :

✍التعامل مع التلاميذ وفق معايير واضحة وثابتة.

✍استخدام المعلم للحد الأدنى من سلطة في معالجة مشكلات النظام الصفي.

✍الوعى بالتلميحات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها التلاميذ في تفاعلهم اثناء الدرس وتشير إلى خلل في ذلك التفاعل مما يؤدى إلى خلال في النظام.

6 -إجراءات إدارة الصف :

من بين الإجراءات نذكر التالي :

➢تحديد القواعد والأنظمة منذ الأسبوع الأول من الدراسة.

➢توزيع المسؤوليات .

➢تنظيم حجرة الصف.

➢تخطيط جيد للدرس.

➢وضوح الاتصال . (إدارة الصفو بيئة التعلم).

✐طرائق تحقيق الانضباط الصفي الفعال:

➢يعمل المعلم على توضيح أهداف الموقف التعليمي للتلاميذ.

➢تحديد الأدوار

➢توزيع مسؤوليات إدارة الصف على التلاميذ جمعيا .

➢التعرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ، ويسعى إلى مساعداتهم على مواجهتها .

➢تنظيم العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ و تنمية العلاقات التي تقوم على الثقة و الاحترام والتبادل .

➢إزالة العوامل التي تؤدي إلى سوء التفاهم بين التلاميذ .

➢توضيح للتلاميذ أن تحقيق الأهداف التعليمية للموقف التعليمي هو تحقيق النجاح في الحياة العامة .

➢إثارة حب الاستطلاع و التفكير من خلال طرح أسئلة تنمى لديهم الانتباه و التفكير والهدوء.

➢استخدام أساليب التعزيز الإيجابي بأشكالها المختلفة.

➢تقسيم التلاميذ إلى مجموعات و فرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التعليمي.

➢استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة

➢استخدام أساليب التفاعل الصفي التي تشجع مشاركة التلاميذ.

➢استخدام أساليب الإدارة الصفية الديمقراطية(العدل ، التسامح و التشاور ، تشجيع أساليب النقد البناء و احترام الآراء).

➢تنويع في الوسائل الحسية للإدراك التي تؤدي إلى سلوك الفوضوي.

➢معالجة حالات الفوضى و انعدام النظام بسرعة وحزم ، مع المحافظة على اتزانه الانفعالي.

الجلسة التدريبية الثاني عشر : كفاية غلق الدرس

تمهيد:

بعد تخطيط المعلم لدرسه و شروعه في تنفيذه من خلال التهيئة وطرح الأسئلة ، شرح الدرس يصل في نهاية إلى كفاية غلق الدرس ، وهي كفاية فرعية مهمة لان فيها يبدا في تنبيه التلاميذ لنهاية الدرس و الانتقال إلى موضوع درس جديد في الحصة القادمة لذا عليهم استيعابه جيدا حيث يعتبر هو معارف سابقة لدروس لاحقة.

في هذه الجلسة نتطرق للنقاط التالية :

✍أهداف الجلسة التدريبية :

☜تعرف المعلمين على تعريف غلق الدرس.

☜تعرف المعلمين على أهمية غلق الدرس.

☜تعرف المعلمين على أنواع غلق الدرس .

☜تعرف المعلمين على اشكال غلق الدرس.

☜تعرف المعلمين على توقيت غلق الدرس.

☜تعرف المعلمين على وظائف غلق الدرس.

☜تعرف المعلمين على أساليب غلق الدرس.

1-تعرف كفاية غلق الدرس:

«بأنها كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة والتي تساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم». (الفتلاوي ،2003،ص38)

2-أهمية غلق الدرس:

تتجلى أهمية الدرس في التالي :

✓جذب انتباه المتعلمين وتوجيههم إلى نهاية الدرس.

✓تساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها.

✓إبراز النقاط المهمة في الدرس.

✓التأكيد من تحقيق الأهداف أولا بأول.

✓تعقيب على الدرس بإيجاز.

✓الإيحاء بانتهاء الدرس.

3- أنواع غلق الدرس:

توجد أربعة أنواع لغلق الدرس وهي :

✍**غلق المراجعة:** يقوم المعلم بذكر أبرز المحاور أو النقاط أو المعلومات أو المفاهيم التي سبق أن عرضت أثناء سير الدرس.

يتميز هذا النوع من الغلق بخصائص نذكر منها:

➢يحاول هذا النوع من الغلق أن يجذب انتباه التلاميذ إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.

➢يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم.

➢يلخص مناقشات التلاميذ حول موضوع معين.

➢يربط الدرس بمفهوم رئيس أو مبدأ عام سبق دراسته.

وهذا النوع من الغلق مناسب في مساعدة التلاميذ على تنظيم أفكارهم حول مفهوم معين بواسطة الملخص المعد مسبقا أو الملخص السبوري.

✍**غلق النقل:** يستخدم في ربط ما تم عرضه بمعارف سابقة أو ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بمعلومات مستقبلية أو موضوع جديد أو تنظيم في موضوع بحث .

و يتميز بـــ:

➢يلفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية في دراسة الموضوع وينتقل بيهم إلى دراسة موضوع جديد

➢يطلب من التلاميذ استخلاص معلومات جديدة من معلومات سبق دراستها

➢يسمح للتلاميذ بممارسة ما سبق أن تعلموه أو التدريب عليه.

✍**غلق التطبيق:** ويستخدم حينما يطلب المعلم من تلاميذه تطبيق ما تم فعله في مواقف جديدة تتيح الفرصة للممارسة.

✍**غلق التقويم:** يستخدم في طرح أسئلة التلخيصية حينما يوزع المعلم مجموعة من الأسئلة الهدف منها تلخيص درس اليوم و مراجعته على شكل أسئلة تطرح على التلاميذ.

4-اشكال غلق الدرس: لغلق ثلاثة اشكال نذكرها باختصار :

➢**الغلق اللفظي:** يأخذ الغلق اللفظي صورة كلامية في فقرات أو عبارات تبرز محتوى الدرس أو يكون في صورة جدول يوضح محتوى الدرس.

➢**الغلق التخطيطي:** يكون في صورة رسم بياني او تخطيطي أو خرائط المفاهيم.

➢**الغلق الجدولي:** ويتم صياغته في شكل جدول يلخص محتوى الدرس.

4-توقيت غلق الدرس: يتم غلق الدرس حسب التالي:

✍لأنهاء وحدة دراسية.

✍لختام مناقشة صفية حول موضوع معين.

✍لتعزيز خبرات التعلم.

5-**وظائف غلق الدرس:** توجد مجموعة من الوظائف لغلق الدرس وهي :

➢جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم لنهاية الدرس.

- مراجعة ما تم إنجازه من قبل المعلم.
- تنظيم معلومات المتعلمين.
- إبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها.
- تعزيز وتثبيت ما تم تعلمه أثناء الحصة.
- جذب انتباه المتعلمين إلى موضوع الدرس المقبل.
- تنمية قدرة المتعلمين على التلخيص.
- قياس وتقويم المتعلمين للدرس.

الجلسة التدريبية الثالثة عشر: كفاية التقويم

تمهيد:

تعد كفاية التقويم احد اهم الكفايات التدريسية، فبه يعرف المعلم مدى تحقيق الأهداف التربوية المراد الوصول اليها ، ونقاط القوي و الضعف لدى المتعلمين حتى يقوم بإصدار حكم و اتخاذ القرار المناسب وتقديم التغذية الراجعة وتحسين العملية التربوية، وهكذا يقوم التقويم بالحكم على مدى فاعلية التعليم .

وفي هذه الجلسة نتطرق للتالي :

✍ اهداف الجلسة :

☜ تعرف المعلمين على تعريف التقويم .

☜تعرف المعلمين على أهداف التقويم .

☜تعرف المعلمين على أهمية التقويم .

☜تعرف المعلمين على خصائص التقويم .

☜تعرف المعلمين على أسس التقويم في المرحلة الابتدائية.

☜تعرف المعلمين على شروط و معايير التقويم .

☜تعرف المعلمين على أنواع التقويم .

☜تعرف المعلمين على وظائف التقويم .

☜تعرف المعلمين على مراحل التقويم .

☜تعرف المعلمين على أدوات التقويم.

1-تعريف التقويم :

اصطلاحـــــــا :

من بين تعاريف التقويم نجد :

يعرف كوبر (cooper1999) «بأنه عملية الحصول على المعلومات بطرق مختلفة واستخدامها في تشكيل حكم يستخدم في اتخاذ القرارات» (الحيلة ،2009، ص347)

2-أهداف كفاية التقويم:

هناك أهداف عامة و أخرى خاصة نذكرها في النقاط التالية :

الأهداف العامة:

- معرفة مدى تحقيق الأهداف المسطرة.
- التأكد من صحة القرارات المتخذة.
- الحصول على المعلومات واحصائيات خاصة بمدى الإنجاز، وبيان نقاط القوة والضعف.

الأهداف الخاصة:

- وضع درجات للمتعلمين والحكم على مدى كفايتها قصد اتخاذ قرار مناسب.
- تشخيص تعلم المتعلمين واكتشاف ما يعترضهم من مشكلات.
- ارسال تقارير إلى اسر التلاميذ حتى يطلعوا على نتائج أبنائهم.
- تقييم المعلمين من طرف إدارة المدرسة وكذلك المفتش التربوي.

3-أهمية التقويم:

تبرز أهمية التقويم فيما يلي :

- انماء الشخصية القوية.
- معرفة اتجاهات التلميذ.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات.
- الكشف عن ميول وقدرات وحاجات المتعلمين.

مساعدة المدرسة في معرفة ما حققته في رسالتها التربوية والصعوبات التي تواجهها.

يعتبر التقويم من أهم الوسائل التي تدفع المتعلمين على الاستذكار والتحصيل.

يساعد التقويم المدرس على معرفة مدى استجابة المتعلمين لعملية التعلم.

تكرار التقويم على فترات منتظمة خلال العام الدراسي يساعد المعلم في تتبع متعلميه.

4-خصائص التقويم:

نذكرها في النقاط التالية :

- التقويم عملية مستمرة.
- التقويم عملية تعاونية.
- التقويم عملية شاملة.
- التقويم عملية ديمقراطية .
- وضوح أهداف عملية التقويم.
- الارتباط بالأهداف.
- تخضع عملية التقويم لخطة شاملة.
- التوازن.
- التنويع .
- التقويم له علاقة بالمحتوى وطرق التدريس والأساليب.

5-أسس التقويم في المرحلة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية يختلف فيها التقويم عن باقي المراحل التعليمية الأخرى ذلك يرجع للخصائص النمائية للتلاميذ هذه المرحلة، نحددها في الاتي :

التركيز على اكساب المتعلمين المهارات.

اتباع أساليب تدريسية تؤدى إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.

العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن المتعلم من المهارة أو المعرفة.

غرس العادات والمواقف الإيجابية في نفوس المتعلمين اتجاه التعلم.

4- شروط ومعايير التقويم :

عند يشرع المعلم في تقويم الدرس عليه مراعاة الشروط و المعايير الآتية :

- أن تشمل الأسئلة كافة الأهداف السلوكية للدرس.
- تنوع أسئلة التقويم كافة الأهداف السلوكية للدرس.
- تنوع الأسئلة بين التحريرية والشفوية والعرض.
- تناسب الوقت المحدد للتقويم مع وقت الحصة.

7-أنواع التقويم :

للتقويم ثلاثة أنواع وهي :

التقويم التشخيصي (التمهيدي ،البدئي ، التنبؤي):

يتم تنفيذ التقويم التشخيصي قبل تقديم الدرس الجديد ، وذلك بغرض تحديد مستوى التلاميذ أي تحديد المعلومات والمهارات و الاتجاهات السابقة ، يهدف كذلك تحديد مدى اكتساب التلاميذ للأهداف الموضوعة للوحدة أو الدرس الجديد قبل تدريسه ، مما يساعد المعلم على تحديد نقطة بداية صحيحة لدرسه ، و كذلك التخطيط الجيد لدرس.

في بداية الدرس:

- ✓يسمح للمعلم باختيار الأهداف بحيث من خلالها يبني اهداف جديدة.
- ✓يسمح التلميذ من تدارك النقائص والمعارف السابقة حتى يتمكن من اكسابها وتعديلها وتصحيحها.
- ✓تحديد الفروق الفردية بين تلاميذ القسم الواحد.
- ✓الانطلاق في الدرس الجديد بعد التأكد من اكساب التلاميذ للمعارف السابقة.

في بداية مرحلة الدرس :

✓يمكن المعلم من تشخيص قدرات ومهارات تلاميذه.

✓يساعد المعلم من تحديد نقطة الانطلاق صحيحة واتجاه صحيح قصد تحقيق أهداف تربوية لاحقة.

✓يستطيع المعلم من خلاله أن يكشف المواهب لدى التلاميذ قصد تنميتها من خلال أنشطة خاصة.

✓يساعد في تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة.

التقويم التكويني (البنائي):

يعتبر أن الدرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها شكل نسقا علميا، وهو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل وتصحح فهو يسمح للمعلم قياس مختلف الصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين .

التقويم التكويني يتطلب تنظيما بيداغوجيا قائم على تقسيم الدرس إلى وحدات تعلم .

وهناك نوعان من التقويم التكويني :

التقويم المنتظم ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية وتستعمل للتحقيق من أداءات المتعلمين وعلاقته بالأهداف البيداغوجية.

التقويم المستمر ويكون عن طريق ملاحظة التلاميذ اثناء العملية التعليمية.

أهداف التقويم التكويني :

توجيه عملية التدريس والتعديل المستمر من حيث المعلومات والأساليب التدريسية.

تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب.

اشتراك المتعلم في تحسين طريقة تعلميه.

فالتقويم التكويني هو الاداة التي من خلالها ضبط هذه المراحل و تصحيح ، فهو يسمح للمعلم من قياس مختلف الصعوبات التي تعترضه اثناء فعل تعليمي معين .

تكون هذه الحلقة قصيرة المدى (اثناء حصة بيداغوجية واحدة) او طويلة المدى وتتطلب مجموعة من الحصص البيداغوجية .

التقويم التكويني يتطلب تنظيما بيداغوجيا قائما على تقسيم الدرس إلى وحدات تعلم.

✍**التقويم النهائي :**

➢ هو التقويم الذي يتم عقب التدريس أي انه عادة ما يستخدم بعد إتمام مجموعة من الأنشطة التعليمية.

➢هو اجراء يقوم به المعلم في نهاية الوحدة الدراسية أو مرحلة تعليمية، ويكون عن طريق الاختبارات التحصيلية ويسمح بتوجيه التلاميذ واتخاذ القرارات اللازمة أو الانتقال إلى مرحلة دراسية أخرى.

➢**أهداف التقويم النهائي :**

✓معرفة مستوى أداء تلميذ معين أو مجموعة التلاميذ.

✓معرفة ناجح المعلم نفسه.

✓تحقيق بعض الأهداف السلوكية.

✓الكشف عن مقدار التطور الفكري أو المعرفي أو السلوكي .

✓اشراك الاولياء من خلال ابلاغهم بنتائج أبنائهم .

التمييز بين التقويم التكويني والتقويم النهائي :

التقويم التكويني	التقويم النهائي
يجرى في كل مهمة تعليمية ، غرضه اطلاع التلميذ والمعلم عن درجة التحكم التي بلغها إلى جانب اكتشاف موطن سبب صعوبة التعلم التي يعاني منها التلميذ ، قصد تزويده	التقويم التحصيلي يتميز بإقامة الحصيلة فهو يتدخل بعد عدد من التعلمات التي تشكل كلا متكاملا لمقطع من مقاطع الدرس أو لدرس بكامله.

باستراتيجيات أخرى تمكنه من التقدم في تعلمه.	
جزء لا يتجزأ من المسار الدراسي العادي	تعتبر الاختبارات الدورية والفروض الجماعية تقويميات تحصيلية
تقويم تكويني يتميز بالخصوصية بين المعلم والمتعلم	يتميز بالعمومية (ترتيب التلاميذ ،مجالس المعلمين ، الاولياء ، تسليم الشهادات)
معرفة مكتسبات التلميذ لمواصلة تعلمه	
يتدخل التقويم التكويني أثناء التعلم ويتمثل مبدأه مدى تقدم التلميذ و اقترابه من الهدف والهدف من التقويم التكويني إذا يتمثل في الحصول على مفعول رجعي مزدوج ، للمتعلم لتعريفه بالمراحل التي قطعها في مشوار تعلمه ، وبالصعوبات التي يصادفها ، ومفعول رجعي على المعلم لتعريفه بكيفية سير برنامجه البيداغوجي ، وماهي العراقيل التي يتعرض لها.	يتدخل التقويم التحصيلي أثناء الامتحانات ومن خلاله يتم الحكم على التلميذ (الانتقال الى القسم الأعلى ،ترتيب المتعلمين، ويهدف إلى تقديم حصيلة أين يتواجد موقع متعلم ، ما هو القرار الذي ممكن اتخاذه اتجاه (هل يتحصل على الشهادة التلميذ، أم لا ، ينتقل إلى القسم الأعلى أم لا)

8-وظائف التقويم :

يقوم التقويم بالمجموعة من الوظائف وهي :

✍تحديد موقع التلميذ :

يحدد موقع التلميذ التحصيلي من الدرس أو المادة ، يتم بتحديد مستواه في المادة من خلال درجة تحصيله فيها ، لمعرفة مدى تحقيق الأهداف و تقدمه فيها من جهة ، ومن جهة يساعد التقويم على معرفة موقعه من بقية زملائه باستخدام المعايير الجمعية ، وفي جميع الحالات هناك قرارات يجب أن يتخذها المعلم او تتخذها إدارة المدرسة فيما يتعلق بموقع التلميذ من المادة و موقعه من بقية زملائه.

✍وظائف وقائية :

تتمثل الوظيفة الوقائية التي يلعبها التقويم في حماية التلميذ من الإخفاق و النتائج المترتبة عليه فمن خلال التقويم قد يكتشف المعلم بعض نقاط ضعف في المادة في بداية العام الدراسي ، فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكررة من الرسوب.

✍**الوظائف التشخصية :**

هي محاولة للتعرف على نقاط القوة و الضعف و كذلك معرفة ما إذا كانت مشكلات خاصة بطرق التدريس أو الكتاب المستخدم و غير ذلك .

✍**وظيفة علاجية :**

عند القيام بالعملية التقويم يعتبر علاجا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف تعزيز لسلوكهم ، فإذا لم يكن لتلاميذ ميلا لمادة معينة قد تساهم علامته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه تجاه تلك المادة ،و لكي تتمكن علية التقويم أن تكون علاجية يجب ان تنظم بطريقة يشعر من خلالها التلميذ بأنها منصفة و تتحدى قدراته. (سليم ، 2004، ص ص365- 366)

9-مراحل التقويم :

يمر التقويم بالثلاثة مراحل نذكرها باختصار:

✍**المرحلة الأولى :** تسمي ما قبل الفعل التعليمي وهي نقطة البداية حيث يتم فيها تحديد وضبط كفايات التعلم من خلال الأهداف المراد تحقيقها.

✍**المرحلة الثانية :** تضم العملية التعليمية المحتوى والطرائق التدريس ، الوسائل التعليمية ، العلاقة الترابطية بين المعلم والتلاميذ.

✍**المرحلة الثالثة :** هي نقطة الوصول ما بعد الفعل التعليمي وتتضمن النتائج المتحصل عليها بعد مرحلة دراسية أو مسار تعليمي.

9-أدوات التقويم :

توجد أدوات التقويم متنوعة و مختلفة و اكثرها شيوعا واستعمالا في المرحلة الابتدائية الا وهي الاختبارات التحصيلية ، و التي نركز عليها :

✍الاختبارات :

☜تعريف الاختبارات :

طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل التلاميذ لمعلومات والمهارات ، في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا ،وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية .

☜**مواصفات الاختبار الجيد :**

➢الصدق ، الثبات، الموضوعية، الشمولية .

☜**أهمية الاختبار :**

➢تعرف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين.

➢قياس تحصيل المتعلمين ومدى تقدمهم .

➢إثارة دافعية المتعلمين للتعلم .

➢تقييم طرائق التدريس.

➢تقييم المناهج الدراسية ، ومدى ملاءمتها لحاجات المتعلمين

➢تزويد التلميذ وولى الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل المتعلمين.

➢تقييم البرنامج التعليمي.

✍بناء جدول المواصفات :

☜**جدول المواصفات :** مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراتها الفرعية و يحدد الأوزان النسبية لكل منها.

☜**كيف يتم بناء جدول المواصفات :**

✐**لبناء جدول المواصفات نتبع الخطوات التالية :**

➢تحليل المحتوى الدراسي لوحدات الكتاب المدرسي المقرر.

➢تحديد مجالات التقويم ومهاراتها الفرعية.

➢تحديد وزن كل وحدة دراسية اعتمادا على :

✍عدد الأهداف الدراسية.

✍عدد الصفحات.

✍عدد الحصص المخصصة .

✍تحديد وزن كل مجال من مجالات التقويم .

☜**طرق تحديد أوزان الوحدات الدراسية في جدول المواصفات :**

✍**الطريقة الأولى :**

إيجاد عدد الأهداف في الوحدات الدراسية ، ثم اقسمه على عدد الأهداف الكلية للكتاب (الفصل الدراسي) واضرب الناتج في 100%.

رقم الوحدة في الكتاب	1	2	3	4	المجموع
عدد أهداف الوحدة	10	25	15	20	70
وزن الوحدة	%14	%35	%22	%29	%100

✍**الطريقة الثانية :** يتم حساب عدد صفحات الوحدة الدراسية ثم اقسمه على مجموع صفحات الكتاب (الفصل الدراسي) ويتم ضرب الناتج في 100 %

➢مثال :

رقم الوحدة	1	2	3	4	المجموع
عدد صفحات الوحدة	35	50	40	30	155
وزن الوحدة	%32	%32	%26	%19	%100

✍**الطريقة الثالثة :** إيجاد عدد الحصص المقررة لتدريس الوحدة الدراسية ثم اقسمه على مجموع الحصص المقررة للكتاب و اضرب الناتج في 100%

➢مثال :

رقم الوحدة	1	2	3	4	المجموع
عدد الحصص	8	15	12	10	45
وزن الوحدة	%18	%33	%27	%22	%100

نموذج (ورقة عمل)

الجلسة رقم :04 **الزمن :45 دقيقة**

الموضوع : كفاية التخطيط

إجراءات قبل الجلسة التدريبية :

- **إ عداد بيئة التدريب وتشمل :**

- إعداد و تجهيز الأدوات و الوسائل اللازمة (جهاز أعلام الالي، جهاز العرض، السبورة، اورق، أقلام)
- تنظيم و ترتيب جلوس المجموعات .
- تقسيم المعلمين إلى مجموعات بحيث يتراوح حجم المجموعات (5) معلمين على أن نراعي مستوى الكفايات التدريسية لديهم (مرتفع ، متوسط ،منخفض) .
- تحديد أدوار المعلمين حيث يتم إسناد لكل معلم في مجموعة دور محدد، يتم تبادل الأدوار في كل جلسة تدريبية (القائد، المقرر، الباحث، الضابط، المشجع، الناقد).
- تسمية كل مجموعة باسم معين .
- تحديد العمل المطلوب .
- تحديد الأهداف التدريبية .

أثناء الجلسة التدريبية :

- تهيئة خمس دقائق .عن موضوع الجلسة .
- تقسيم السبورة إلى الأقسام حسب عدد المجموعات.
- تقديم صفحة العمل (النشاط التدريبي ، الأهداف)
- تقديم محاضرة عن موضوع الجلسة التدريبية.

بعد الانتهاء من الجلسة التدريبية:

- **التقويم (اختبار تحصيلي).**

ورقة عمل رقم :4

الهدف : التعرف على كفاية التخطيط. **الزمن :10دقائق**

النشاط التدريبي : **اسم المجموعة :.................**

عدد أعضاء المجموعة:5 معلمين .

اليك الدرس التالي بالعنوان: الشهادتان

المطلوب: بالتعاون مع أفراد مجموعتك حدد الاتي :

هدف التعلم :..

الكفاءة القاعدية:...

مؤشر الكفاءة :..

الوسائل و السندات.:..

سيرورة الحصة	وضعيات التعلم ونشاطاته	نوعية التقويم
وضعية الانطلاق	....	....
وضعية بناء التعلمات	....	....
وضعية استثمار المكتسبات	....	....

ملحق رقم 5:يصف إجراءات تنفيذ البرنامج التدريبي

الزمن	الوسائل	الإجراءات المتبعة	أهداف الجلسة	عنوان الجلسة
45		الترحيب بالمعلمين و المعلمات تعريف الطلبة بنفسها تعريف المعلمين والمعلمات بأنفسهم مكان العمل ،المستويات التعلمية التي يدرسونها تعريف بالهدف العام للبرنامج والأهداف الخاصة تقسيم المعلمين و المعلمات في مجموعات تعاونية حسب مستوى الكفايات التدريسية تسمية المجموعات التعاونية حيث عدد المعلمين المتدربين في كل مجموعة 6 إعطاء دور لكل معلم متدرب في كل مجموعة	تعارف أعضاء المجموعة التدريبية و الطالبة. التعريف بالبرنامج التدريبي. التعريف بعدد الجلسات ومواعيدها.	**التعريف بالبرنامج التدريبي**

			تنظيم البيئة التدريبية الجلوس و طريقة العمل	
استراتيجية التعلــم التعاونــي	التعرف المعلمين على مفهوم التعلم التعاوني. التعرف المعلمين على أهمية استراتيجية التعلم التعاوني. التعرف المعلمين على مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني. التعرف المعلمين على أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني. التعرف المعلمين على مزايا استراتيجية التعلم التعاوني.	تقدم الطالبة محاضرة حول التعلم التعاوني فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المجموعات التعاونية حول موضوع الجلسة	جهاز الحاسوب جهاز عرض فيديو توضيحي بالعنوان استراتيجية التعلم التعاوني	
الكفايات التدريسية	التعرف المعلمين على تعريف الكفاية ✍تعريف الكفايات التدريسية ✍تصنيف الكفايات التدريسية	تقدم الطالبة محاضرة حول الكفايات التدريسية فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المجموعات التعاونية حول موضوع الجلسة	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت	
	التعرف المعلمين على تعريف التخطيط . ☜التعرف المعلمين على أهمية التخطيط.	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل	جهاز الحاسوب جهاز عرض	

كفاية التخطيط	☜التعرف المعلمين على شروط التخطيط. ☜التعرف المعلمين على مستويات التخطيط . ☜التعرف المعلمين على العوامل المؤثرة في التخطيط. ☜التعرف المعلمين على مبادئ التخطيط لعملية التدريس.	تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية التخطيط و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي ، تقديم الواجب المنزلي	عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق الأقلام نموذج يناء إعداد خطة يومية	45
كفاية التهيئة للدرس	التعرف المعلمين على مفهوم التهيئة . ☜التعرف المعلمين على أهداف التهيئة. ☜التعرف المعلمين على أنواع التهيئة. ☜التعرف المعلمين على مدة زمنية للتهيئة.	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم .	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق	

	☜التعرف المعلمين أساليب التهيئة .	بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية التهيئة للدرس و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي تقديم الواجب المنزلي	الأقلام	
كفاية طرح الأسئلة	التعرف المعلمين على مفهوم السؤال. التعرف المعلمين على مفهوم طرح السؤال التعرف المعلمين على أهداف طرح الأسئلة. التعرف المعلمين على أهمية طرح الأسئلة. التعرف المعلمين على أنواع طرح الأسئلة.	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار .	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق	45

	التعرف المعلمين على فنيات التعامل مع الإجابات.	تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية اطرح الاسئلة و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي ،تقديم الواجب المنزلي	الأقلام	
كفاية جذب الانتباه	التعرف المعلمين على تعريف كفاية جذب الانتباه. التعرف المعلمين على تحديد التلاميذ غير المنتبهين . التعرف المعلمين على جذب طريق جذب التلاميذ للدرس. التعرف المعلمين على متابعة التلاميذ.	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية جذب الانتباه و الإجابة على ورقة العمل	عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق الأقلام	45

		فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي، تقديم الواجب المنزلي		
كفاية شرح الدرس	التعرف المعلمين على تعريف كفاية شرح الدرس. التعرف المعلمين على قواعد الشرح الجيد . التعرف المعلمين على أنواع شرح الدرس . التعرف المعلمين على الأدوات المستخدمة في شرح الدرس . التعرف المعلمين على المهارات الفرعية المكونة للشرح الدرس.	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية شرح الدرس و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي ، تقديم الواجب المنزلي	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق الأقلام	45

45	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق الأقلام عرض فيديو يوضح طريقة التعزيز تقديم نماذج للطرق التعزيز	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية الدافعية و التعزيز و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي ، تقديم الواجب المنزلي	التعرف المعلم على مفهوم الدافعية . التعرف المعلم على أثارة الدافعية . التعرف المعلم على أسباب انخفاض الدافعية للتعلم. التعرف المعلم على مظاهر تدني الدافعية . التعرف المعلم على استراتيجيات إثارة الدافعية . التعرف المعلم على توجيهات إرشادية لإثارة الدافعية . التعرف المعلم على الحالات التي يكون فيها التلميذ محفزا. التعرف المعلم على مفهوم التعزيز. التعرف المعلم على أهمية التعزيز. التعرف المعلم على أنواع التعزيز. التعرف المعلم على المعززات.	**كفاية إثارة الدافعية و التعزيز**

	التعرف المعلم على شروط التعزيز. التعرف المعلم على المؤثرة في التعزيز.			
كفاية الوسائل التعليمية	التعرف المعلمين على مفهوم الوسائل التعليمية . التعرف المعلمين على أسباب استخدام الوسائل التعليمية. التعرف المعلمين على أنواع الوسائل التعليمية التعرف المعلمين دور الوسائل في التدريس. التعرف المعلم على فوائد اختيار الوسائل التعليمية	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول الوسائل التعلمية و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي، تقديم الواجب المنزلي	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق الأقلام	

كفاية إدارة الصف	التعرف المعلمين على مفهوم إدارة الصف. التعرف المعلمين على أهداف إدارة الصف. التعرف المعلمين خصائص إدارة الصف. التعرف المعلمين على العوامل المؤثرة في ضبط الصف . التعرف المعلمين على استراتيجيات حفظ النظام التعرف المعلمين على المبادئ الأساسية لإدارة الصف. التعرف المعلمين على إجراءات إدارة الصف . التعرف المعلمين على أنماط سلوك المعلمين في القسم .	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية إدارة الصف و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة والحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي ، تقديم الواجب المنزلي	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق الأقلام	45
	التعرف المعلمين على تعريف غلق الدرس. التعرف المعلمين على أهمية غلق الدرس.	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية.	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت	

كفاية غلق الدرس	التعرف المعلمين على أنواع غلق الدرس . التعرف المعلمين على اشكال غلق الدرس. التعرف المعلمين على توقيت غلق الدرس. التعرف المعلمين على وظائف غلق الدرس. التعرف المعلمين على أساليب غلق الدرس.	قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول غلق الدرس و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي ، تقديم الواجب المنزلي	السبورة الأوراق الأقلام	45
كفاية التقويم	تعرف المعلمين على تعريف التقويم . تعرف المعلمين على أهداف التقويم . تعرف المعلمين على أهمية التقويم . تعرف المعلمين على خصائص التقويم . تعرف المعلمين على أسس التقويم في المرحلة الابتدائية.	تقدم الطالبة لكل مجموعة تعاونية ورقة عمل تتمحور حول موضوع الجلسة التدريبية. قيام كل مجموعة بالمناقشة و الحوار حول ورقة العمل فيما بينهم . بعد انتهاء الوقت المحدد يقوم كل قائد مجموعة بالكتابة الأجوبة	جهاز الحاسوب جهاز عرض عرض شرائح البربونت السبورة الأوراق الأقلام	45

	تعرف المعلمين على شروط و معايير التقويم . تعرف المعلمين على أنواع التقويم . تعرف المعلمين على وظائف التقويم . تعرف المعلمين على مراحل التقويم . تعرف المعلمين على أدوات التقويم.	المتواصل اليها اثناء المناقشة و الحوار . تقديم الطالبة محاضرة حول كفاية التقويم و الإجابة على ورقة العمل فتح باب المناقشة و الحوار بين الطالبة و المعلمين المتدربين تقديم الاختبار التحصيلي ، تقديم الواجب المنزلي	نماذج بناء اختبار تحصيلي	

تقويم أداء المجموعات في التعلم معا

اسم المجموعة	التقدير	التعاون مع الأفراد	الفاعلية	المشاركة بالأفكار	إنجاز المهمة	درجة الاختبار
	جيد					
	متوسط					
	ضعيف					

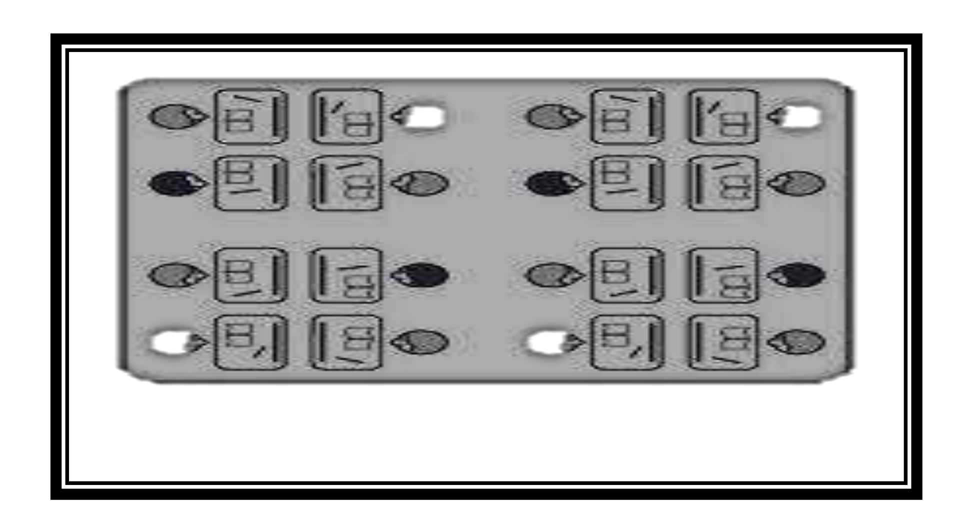
تقويم المعلم المدرب لنفسه في المجموعة التعاونية

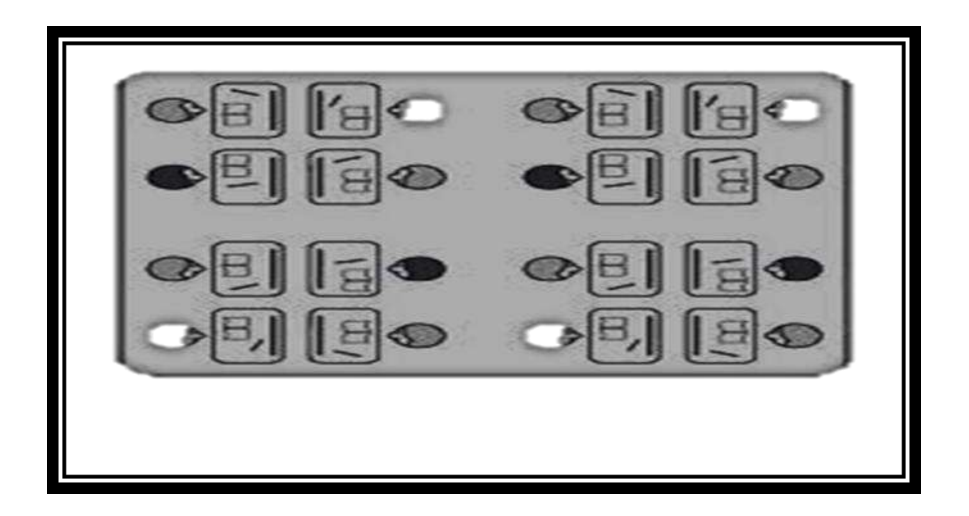
	أداء المعلم المتدرب	دائما	أحيانا	أبدا
1	لقد أسهمت بأفكاري ومعلوماتي			
2	طلبت من المعلمين المتدربين الإسهام بأفكارهم ومعلوماتهم			
3	قمت بتلخيص الأفكار و المعلومات			
4	طلبت المساعدة عندما كنت بحاجة لذلك			
5	ساعدت الآخرين في مجموعتي أو غيرها على التعلم			
6	تأكدت أن أعضاء مجموعتي قد فهم كيفية أداء العمل (ورقة العمل)			

اسم المجموعة	السؤال الأول	السؤال الثاني	السؤال الثالث	المجموع

جدول تقيم إجابات المعلمين المتدربين على (ورقة عمل)

ملحق 6 :طريقة الجلوس في استراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)





طريقة الجلوس في استراتيجية التعلم التعاوني

(التعلم معا)

ملحق رقم 7: نموذج لاختبار تحصيلي

اختبار تحصيلي رقم 5: كفاية شرح الدرس

الأسئلة :

✍اقرأ أجزاء الدرس المذكورة في العمود الأول ثم صلها بالشرح المناسب لكل منها في العمود الثاني .

✍–رتب مراحل الدرس المذكورة في العمود الأول.

العمود الأول	العمود الثاني
الانهاء	استخدام عدد من التمارين تندرج من الاسهل إلى الأصعب ومن المعرفة و التذكر و التحليل و التركيب
الانتقال من نقطة لأخرى	مراجعة الدرس السابق و التمهيد لما سياتي
التغذية الراجعة و المناقشة	تلخيص لما فات و تشجيع على أداء التلاميذ ثم تقديم النقطة التالية وربطها بالسابقة
العرض والشرح	الاستماع لإجابات التلاميذ ، وتشجيع الإجابات الصحيحة و دعوة التلاميذ لتصحيح الإجابات غير صحيحة بأنفسهم على قدر الإمكان
التقويم المستمر	مراجعة الدرس (بشكل تمرين سريع) ويمكن اعطاء بعض الواجبات لأدائها خارج القسم
التهيئة	تقديم و شرح الدرس الجديد
الأنشطة التعلمية	ملاحظة أداء التلاميذ نقطة بنقطة أثناء الأنشطة و التصحيح الذاتي عقب كل نشاط و عدم الانتقال لنقطة جديدة الا بعد التأكد من استعاب نقطة السابقة

✐ترتيب مراحل الدرس :

....

ملحق 8:نموذج (التغذية الراجعة)

التغذية الراجعة رقم :10 كفاية التقويم

☜ ***المطلوب :***

✍ اذكر أنواع التقويم مع الشرح و تقديم أمثلة توضحيه ؟

✎..

....

....

....

....

✎..

....

....

....

....

....

....

....

....

الملحق رقم 9

نتيجة الفرضية الأولى : توجد فروق دالة إحصائيا في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية و الابعاد) بين المجموعة التجريبية و الضابطة في القياس البعدي بعد ضبط القياس القبلي.

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: بعدي

F	df1	df2	Sig.
.007	1	38	.936

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + قبلي + مجموعة

Descriptive Statistics

Dependent Variable: بعدي

مجموعة	Mean	Std. Deviation	N
تجريبية	93.4000	8.47535	20
ضابطة	77.8000	7.92465	20
Total	85.6000	11.31326	40

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: بعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	2444.087[a]	2	1222.043	17.749	.000	.490
Intercept	5615.014	1	5615.014	81.552	.000	.688
قبلي	10.487	1	10.487	.152	.699	.004
مجموعة	2369.581	1	2369.581	34.416	.000	.482
Error	2547.513	37	68.852			
Total	298086.000	40				
Corrected Total	4991.600	39				

a. R Squared = .490 (Adjusted R Squared = .462)

الجزء الثاني من الفرضية بعد التخطيط

Descriptive Statistics

Dependent Variable: بعدي

تدريب	Mean	Std. Deviation	N
تجريبية	27.1500	1.78517	20
ضابطة	19.9000	3.55261	20
Total	23.5250	4.60205	40

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: بعدي

F	df1	df2	Sig.
.677	1	38	.416

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: بعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	549.907[a]	2	274.953	36.851	.000	.666
Intercept	2303.557	1	2303.557	308.734	.000	.893
قبلي	24.282	1	24.282	3.254	.079	.081
تدريب	475.915	1	475.915	63.784	.000	.633
Error	276.068	37	7.461			
Total	22963.000	40				
Corrected Total	825.975	39				

a. R Squared = .666 (Adjusted R Squared = .648)

جزء الثالث من الفرضية الأولى بعد تنفيذ الدرس

Descriptive Statistics

Dependent Variable: بعدي

تدريب	Mean	Std. Deviation	N
تجريبية	56.5500	6.47648	20
ضابطة	50.0500	6.65286	20
Total	53.3000	7.26848	40

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: بعدي

F	df1	df2	Sig.
.410	1	38	.526

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + قبلي + تدريب

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: بعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	439.696[a]	2	219.848	5.019	.012
Intercept	4365.840	1	4365.840	99.670	.000
قبلي	17.196	1	17.196	.393	.535
تدريب	263.871	1	263.871	6.024	.019
Error	1620.704	37	43.803		
Total	115696.000	40			
Corrected Total	2060.400	39			

a. R Squared = .213 (Adjusted R Squared = .171)

الجزء الرابع من الفرضية الأولى بعد التقويم

Descriptive Statistics

Dependent Variable: بعدي

التدريب	Mean	Std. Deviation	N
تجريبية	11.9000	2.24546	20
ضابطة	12.5000	1.70139	20
Total	12.2000	1.98972	40

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

Dependent Variable: بعدي

F	df1	df2	Sig.
3.493	1	38	.069

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept + قبلي + التدريب

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: بعدي

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	44.108[a]	2	22.054	7.399	.002
Intercept	39.479	1	39.479	13.244	.001
قبلي	40.508	1	40.508	13.589	.001
التدريب	.940	1	.940	.315	.578
Error	110.292	37	2.981		
Total	6108.000	40			
Corrected Total	154.400	39			

a. R Squared = .286 (Adjusted R Squared = .247)

التدريب

Dependent Variable: بعدي

التدريب	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
تجريبية	12.369[a]	.406	11.545	13.193
ضابطة	12.031[a]	.406	11.207	12.855

الدرجة الكلية الفرق بين القياس البعدي و التتبعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	بعدي	93.4000	20	8.47535	1.89515
	تتبعي	95.6500	20	7.67960	1.71721

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	بعدي & تتبعي	20	.733	.000

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 بعدي - تتبعي	-2.25000-	5.94603	1.32957	-5.03283-	.53283	-1.692-	19	.107

بعد التخطيط الفرق بين القياس البعدي و التتبعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	بعدي	27.1500	20	1.78517	.39918
	قبلي	26.5000	20	1.63836	.36635

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 بعدي & قبلي	20	.279	.234

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 بعدي - قبلي	.65000	2.05900	.46041	-.31364-	1.61364	1.412	19	.174

بعد تنفيذ الدرس الفرق بين القياس البعدي و التتبعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	بعدي	62.9000	20	3.61139	.80753
	تتبعي	61.5000	20	3.45650	.77290

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 بعدي & تتبعي	20	.093	.697

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1 بعدي - تتبعي	1.40000	4.76169	1.06475	-.82854-	3.62854	1.315	19	.204

بعد التقويم الفرق بين القياس البعدي و القياس التتبعي

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	بعدي	11.9000	20	2.24546	.50210
	تتبعي	11.3500	20	1.13671	.25418

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 بعدي & تتبعي	20	.262	.265

Paired Samples Test

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1 بعدي - تتبعي	.55000	2.23548	.49987	-.49624-	1.59624	1.100	19	.285

الفرضية الثانية : توجد علاقة دالة احصائيا في الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية) لدى المجموعة التجريبية باختلاف الاقدمية و المؤهل العلمي

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: كلية

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	341.943[a]	3	113.981	1.783	.191
Intercept	91520.023	1	91520.023	1431.598	.000
اقدمية	29.623	1	29.623	.463	.506
مؤهل	52.663	1	52.663	.824	.378
مؤهل * اقدمية	139.063	1	139.063	2.175	.160
Error	1022.857	16	63.929		
Total	175836.000	20			
Corrected Total	1364.800	19			

a. R Squared = .251 (Adjusted R Squared = .110)

كفاية التخطيط:

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: التخطيط

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	19.280[a]	3	6.427	2.492	.097
Intercept	7931.867	1	7931.867	3075.124	.000
الاقدمية	4.427	1	4.427	1.716	.209
مؤهل	10.160	1	10.160	3.939	.065
مؤهل * الاقدمية	16.560	1	16.560	6.420	.022
Error	41.270	16	2.579		
Total	14803.000	20			
Corrected Total	60.550	19			

a. R Squared = .318 (Adjusted R Squared = .191)

كفاية تنفيذ الدرس

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: تنفيذ

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	158.093[a]	3	52.698	1.320	.303
Intercept	33562.013	1	33562.013	840.551	.000
الاقدمية	12.893	1	12.893	.323	.578
موهل	35.213	1	35.213	.882	.362
موهل * الاقدمية	53.213	1	53.213	1.333	.265
Error	638.857	16	39.929		
Total	64755.000	20			
Corrected Total	796.950	19			

a. R Squared = .198 (Adjusted R Squared = .048)

كفاية التقويم

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: التقويم

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	26.276[a]	3	8.759	2.016	.152
Intercept	1521.463	1	1521.463	350.145	.000
الاقدمية	6.223	1	6.223	1.432	.249
المؤهل	6.268	2	3.134	.721	.501
Error	69.524	16	4.345		
Total	2928.000	20			
Corrected Total	95.800	19			

a. R Squared = .274 (Adjusted R Squared = .138)

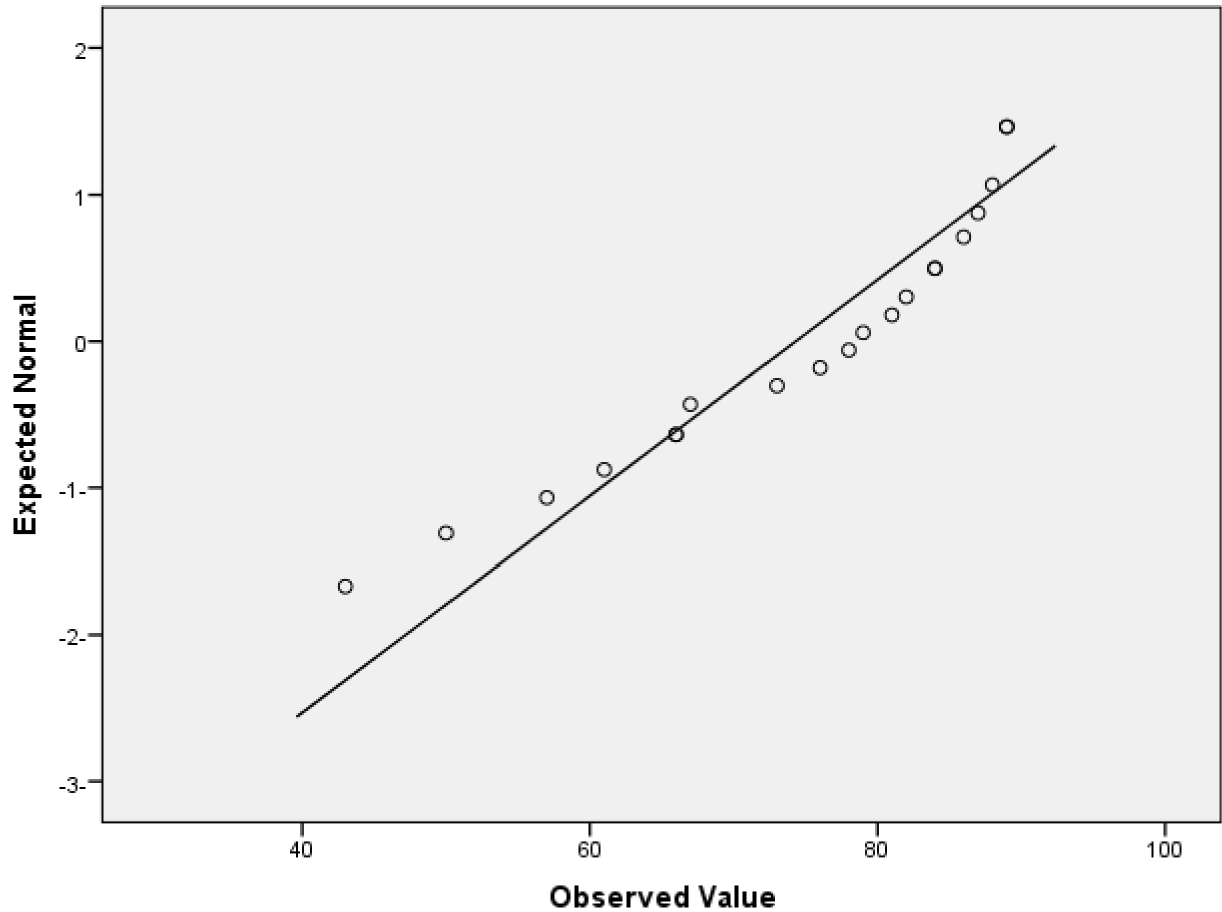
Normal Q-Q Plot of VAR00001

Expected Normal

Observed Value

التوزيع الاعتدالي (المجموعة التجريبية و الضابطة)





التوزيع الاعتدالي (العينة التجريبية)

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.972	12

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.678	23

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.796	5